

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI – UFPI
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO**

Giovanni Meneses Viana

**ENSINAR FILOSOFIA À MANEIRA PRAGMATISTA: contribuições de Charles
Sanders Peirce**

Teresina

2021

Giovanni Meneses Viana

ENSINAR FILOSOFIA À MANEIRA PRAGMATISTA: contribuições de Charles
Sanders Peirce

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia/PROF-FILO, da Universidade Federal do Piauí, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Orientadora: Profa. Dra. Edna Maria Magalhães do Nascimento (UFPI)

Teresina

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

V614e Viana, Giovanni Meneses.
Ensinar filosofia à maneira pragmatista: contribuições de
Charles Sanders Peirce / Giovanni Meneses Viana. – 2021.
103 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí,
Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Mestrado em
Filosofia, Teresina, 2021.
"Orientadora: Prof.ª Dr.ª Edna Maria Magalhães do
Nascimento."

1. Filosofia – Estado e ensino. 2. Pragmatismo filosófico. 3.
Peirce, Charles S. (Charles Sanders), 1839-1914 –
Contribuições em Filosofia. I. Título. CDD: 107

GIOVANNI MENESES VIANA

ENSENAR FILOSOFIA À MANEIRA PRAGMATISTA: CONTRIBUIÇÕES DE
CHARLES SANDERS PEIRCE

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

Área de Concentração: FILOSOFIA E ENSINO

Linha de Pesquisa: FILOSOFIA E ENSINO

Orientador: EDNA MARIA MACALHÃES DO NASCIMENTO

Aprovado em 27 de julho de 2021.

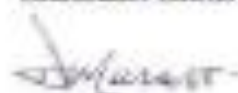
BANCA EXAMENADORA



Prof.ª Dra. EDNA MARIA MACALHÃES DO NASCIMENTO (LIV)
Orientador(a)



Prof. Dr. JOSÉ RENATO DE ARAÚJO SOUSA (LIV)
Examinador Interno



Prof. Dr. DARCÍSIO NATAL MURARO (LIV)
Examinador Externo ao Programa ou à LIV

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos aos professores que fazem parte do programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, da Universidade Federal do Piauí.

Um agradecimento especial à minha orientadora, professora doutora Edna Maria Magalhães Nascimento, por todo apoio, suporte e orientação, que foram fundamentais para a produção desta dissertação de mestrado.

À dedicada funcionária do Programa de Pós-Graduação em Filosofia - PROF-FILO, senhora Zilda Vieira Chaves, por sua colaboração e dedicação ao programa.

À Banca Examinadora do Exame de Qualificação e da Defesa desta Dissertação, formada pelo Prof. Dr. Darcísio Natal Muraro e Prof. Dr. José Renato de Araújo Sousa, pelas importantes contribuições para o aperfeiçoamento da pesquisa.

Aos amigos, aos familiares, à minha esposa, Márcia Suely, pela motivação e encorajamento para vencer todos os obstáculos que surgiram ao longo desta jornada.

Aos meus filhos, Tomé Lima Viana e Túlio de Giovanni Lima Viana (*in memoriam*), aos quais dedico este trabalho.

*Quantas gemas do mais cristalino esplendor
Se escondem nas escuras e profundas
cavernas do oceano;
Quantas flores nasceram para florirem sem
serem vistas
E perderem o seu odor na aragem do deserto.*

Peirce

RESUMO

Este estudo tem por finalidade realizar uma investigação sobre “ensinar filosofia” com base no método pragmatista, objetivando apresentar uma sistematização na forma de unidades didáticas inspiradas nas contribuições de uma filosofia que forneça pressupostos lógicos e teóricos sobre o desenvolvimento do pensar numa perspectiva epistemológica crítica, ativa e, sobretudo, menos especulativa. Entende-se que “ensinar filosofia pelo método 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. Portanto, a pesquisa tem início com um estudo bibliográfico sobre o pragmatismo, relacionando-o ao ensino de filosofia, no desenvolvimento de uma investigação sobre as possibilidades teóricas que a escola pragmatista pode oferecer ao ensino de filosofia no nível médio. Desta forma, o foco da pesquisa reside na proposta de “ensinar filosofia com base no método pragmatista” para enfatizar o caráter da filosofia muito mais como exercício de pensar do que propriamente enquanto ensino que prioriza o repasse de conteúdo.

Palavras-chave: ensino; filosofia; pragmatismo; Peirce.

ABSTRACT

This Master's Thesis developed in the Postgraduate Program in Philosophy is called "Teach Philosophy the Pragmatist Way: Contributions by Charles Sanders Peirce". This study aims to carry out an investigation on "teaching philosophy" in a pragmatic way with the aim of presenting a systematization in the form of didactic units inspired by the contributions of a philosophy that provides logical and theoretical assumptions about the development of thinking in a critical epistemological perspective, active and, above all, less speculative. It is understood that "teaching philosophy in a pragmatic way" follows an approach that involves teaching activity in the domain of some skills such as: articulation of theory and practice, operative thinking, learning by doing, learning of scientific thinking, learning in a creative way, or that is, to teach philosophy based on the theoretical contributions of the pragmatist tradition, in a more specific way, in Peircean philosophy. Therefore, it is intended to start with a bibliographic study on pragmatism relating it to the teaching of philosophy, to develop an investigation on the theoretical possibilities that the pragmatist school can offer to the teaching of philosophy at the secondary level. In this way, it was called "teaching philosophy in a pragmatic way" to emphasize the character of philosophy much more as an exercise in thinking than as a teaching that prioritizes the transfer of content. What we want to emphasize is "philosophizing". Therefore, the research is an investigation about the philosophical methodology of teaching philosophy based on the pragmatist school.

Keywords: teaching; philosophy; pragmatismo; Peirce.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DO PRAGMATISMO	15
2.1	O que é pragmatismo	15
2.2	Concepções de conhecimento	21
2.3	Pensamento e ação	25
3	ENSINAR FILOSOFIA À MANEIRA PRAGMATISTA: a contribuição filosófica de Charles Sanders Peirce	28
3.1	Contribuições de Charles Sanders Peirce para o desenvolvimento do pensamento	28
3.2	A teoria dos signos ou semiótica peirceana	31
3.3	A fenomenologia de Peirce	33
3.4	Análises de ‘Como tornar claras nossas ideias’ e ‘A fixação das crenças’	40
3.5	Como ensinar filosofia à maneira pragmatista	47
4	METODOLOGIA	55
5	PROPOSTAS DE UNIDADES DIDÁTICAS DE COMO ENSINAR FILOSOFIA À MANEIRA PRAGMATISTA	58
5.1	Apresentação	58
5.2	Unidades Didáticas	60
5.2.1	Unidade 1: A experiência filosófica	60
5.2.2	Unidade 2: Ética, entre o bem e o mal	63
5.2.3	Unidade 3: Política para quê?	65
5.2.4	Unidade 4: Estética	68
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	79
	ANEXOS	82

1 INTRODUÇÃO

A presente Dissertação de Mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Filosofia – Mestrado Profissional – PROF-FILO/UFPI, denominada: “Ensinar Filosofia à maneira pragmatista: contribuições de Charles Sanders Peirce”, teve como finalidade realizar uma investigação sobre o “ensinar filosofia” à maneira pragmatista, objetivando aprofundar estudos teóricos sobre a corrente pragmatista e, sobretudo, identificar as contribuições do filósofo fundador dessa corrente: Charles Sanders Peirce (1834-1914), acerca de uma nova epistemologia, que assegure o uso da razão e do conhecimento aos propósitos de uma vida ativa e de uma filosofia da experiência, princípios considerados fundamentais à prática do ensino de filosofia.

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 tomando como referência as competências e habilidades que estão presentes nas teorias da tradição pragmatista. Portanto, pretende-se iniciar com um estudo bibliográfico sobre o pragmatismo, relacionando-o ao ensino de filosofia. Sabe-se que o pragmatismo, enquanto doutrina, integra uma multiplicidade de abordagens, fazendo com que seja denominado de “pragmatismos”. Em virtude disso, delimitam-se as ideias que são convergentes para o suporte desta pesquisa em relação ao ensino de filosofia e debruça-se de maneira mais específica na doutrina do fundador dessa corrente, o filósofo Charles Sanders Peirce.

Dessa maneira, buscou-se desenvolver uma investigação sobre as possibilidades teóricas que a escola pragmatista pode oferecer ao ensino de filosofia no nível médio. Desta forma, recebeu a denominação de “ensinar filosofia à maneira pragmatista” para enfatizar o caráter da filosofia muito mais como um exercício de pensar do que propriamente enquanto um ensino conteudista. Em virtude disso, buscou-se analisar esse tema à luz das discussões correntes sobre ensino de filosofia, de modo específico, realizando uma crítica às posições que colocam de um lado a filosofia enquanto conhecimento histórico e do outro lado, o exercício do filosofar como atividade. A literatura especializada em Ensino de Filosofia coloca hoje a necessidade de articulação entre as duas abordagens, compreendendo que

não se faz filosofia sem recorrer à sua história, muito menos sem explorar seus temas fundamentais.

Portanto, a pesquisa desenvolvida trata de uma investigação sobre a metodologia filosófica de ensinar filosofia com base na escola pragmatista, considerando a natureza dessa escola filosófica. Busca-se apresentar ao professor do ensino médio, uma forma de abordar a filosofia através da sistematização de unidades didáticas que apresentem o conteúdo filosófico e as abordagens metodológicas de caráter pragmatista.

Na condição de professor de filosofia no ensino médio, vivencia-se as dificuldades encontradas no exercício do magistério nessa área. Professores e alunos vivem conflitos e contradições diante das dificuldades de ensinar e aprender filosofia, sobretudo por causa das representações oriundas do senso comum, que concebem a filosofia como matéria inútil. Sofrem-se as consequências da herança de tempos em que a filosofia foi “demonizada”, considerada subversiva da ordem e sem utilidade, tanto para a vida como para a formação de indivíduos. A figura do filósofo e do professor de filosofia era comparada a de um lunático, que vivia em um mundo paralelo, inacessível. Esse estigma atravessou a história, com fortes críticas negativas aos pensadores que questionaram os sistemas políticos, religiosos e morais estabelecidos. No que tange ao ensino de filosofia nas escolas não foi diferente, esta disciplina foi duramente questionada quanto à sua importância na formação dos alunos, sendo, em nossa sociedade, banida das escolas por um bom tempo, sob a alegação de que seu ensino provocaria o questionamento, a crítica, levando à rebeldia e à busca pela transformação social e política, sendo considerada, assim, uma disciplina perigosa.

Apesar do retorno do ensino de filosofia às escolas, torna-se difícil sua prática real, pois ainda se percebem questionamentos preconceituosos, reflexo do senso comum, que desvaloriza o pensar. Mesmo com o avanço tecnológico e a melhoria no acesso à informação, encontram-se desafios, dificuldades e paradigmas a serem quebrados, principalmente no que se refere ao papel do professor de filosofia como um agente de formação e de transformação de alunos em indivíduos críticos, conscientes e atuantes, exercendo sua cidadania. Tendo como pano de fundo o cenário em que a filosofia atua na escola, buscaram-se estratégias criativas, provocadoras e, principalmente, eficientes, em que a prática do filosofar seja uma

constante, partindo da realidade dos alunos e de suas experiências, fazendo-os perceber que a filosofia está e estará sempre presente em suas vidas.

Um dos principais questionamentos dos alunos em relação à disciplina de filosofia refere-se à sua utilidade e quanto a necessidade de assimilação de vários conteúdos abstratos. Isso decorre da forma como a disciplina geralmente é ministrada, adotando métodos tradicionais de ensino, que se limitam à transmissão de conhecimentos teóricos de forma unilateral, sem o diálogo, o questionamento e a participação dos alunos; sem a existência de uma articulação dos conteúdos com a prática e as experiências dos alunos, o que resulta no surgimento de um imenso abismo, afastando cada vez mais os alunos da filosofia, fato esse decorrente da maneira como essa disciplina é conduzida, tornando-a, para os alunos, uma disciplina sem atrativos e sem utilidade.

Diante dessa problemática, esta pesquisa propõe a utilização do método pragmatista no ensino de filosofia. Ao elencar-se alguns problemas vivenciados com a prática do ensino de filosofia na educação de nível médio, considerando as especificidades desse nível de ensino, a pesquisa visou construir estratégias teórico-metodológicas compatíveis com os anseios de professores e estudantes ao lidarem com os conteúdos filosóficos.

Considerando que o pragmatismo, enquanto escola filosófica, propõe-se a ser uma filosofia da ação, julga-se que essa abordagem, como estratégia de ensino-aprendizagem, oferece uma possibilidade concreta de tratar temas filosóficos com estudantes do ensino médio de maneira mais eficaz, isto é, buscando afastá-la das discussões verbais e de seu caráter especulativo. O pragmatismo tem sido divulgado com base em interpretações errôneas, que enfatizam o útil e o prático como experiências puramente mecânicas. Ao contrário dessa descaracterização, o pragmatismo originalmente propunha que a validade de qualquer conceito deve basear-se nos efeitos experimentais dos mesmos e de suas consequências práticas.

Assim, não se deve atribuir ao pragmatismo uma proposta de teoria da verdade, mas sim um método ou processo para se esclarecer conceitos. Peirce defendia uma teoria que pudesse clarificar nossas dúvidas, muito mais que uma filosofia sistemática propriamente dita. Nesse sentido, esse autor definiu o pragmatismo, em uma conferência proferida por ele, como sendo “a opinião pela qual a metafísica será amplamente clarificada” (PEIRCE, 1985, p. 5). É possível perceber que sua crítica reside no fato de a filosofia ter se afastado da experiência concreta cotidiano dos seres

sociais, naturais e históricos, optando pela adoção de temas transcendentais e apriorísticos. Isso não significa abandonar a tradição e ou refutar a metafísica, mas mostrar que é possível tratar esses temas de maneira pragmática.

Ao contrário do que possa parecer, a metafísica é a primeira ciência, na arquitetura filosófica de Peirce, que investiga a natureza do mundo objetivo, enquanto a lógica, concebida como semiótica, ciência que antecede a metafísica e, nessa arquitetura, investiga a estrutura do pensamento.

O objetivo do estudo aqui apresentado é indicar possibilidades de ensinar filosofia tendo como referência as elaborações metodológicas de Charles Sanders Peirce. Embora esse autor não tenha escrito sobre educação e ensino, sua obra é por demais pedagógica e representa hoje, uma vigorosa fonte de apoio, que foi usada por filósofos da contemporaneidade que se dedicam às reflexões acerca do ensino de filosofia, tais como Matthew Lippam, Barrena, Kohan, entre outros.

Neste sentido, a ideia de um programa educacional cujos princípios fundamentem-se na ideia de crescimento, de criatividade e de interação do pensamento com a ação pode conduzir o aluno a desenvolver habilidades e competências referentes à aplicabilidade da teoria à prática. A formação com base nessa orientação filosófica estende-se para todos os setores da vida, seja no nível escolar da educação, seja no nível pessoal, bem como nas atividades públicas de cidadania. Isso quer dizer que a própria atividade de ensino pode e deve desenvolver o aluno na luta contra o conformismo, no anseio de liberdade e de cidadania, e no hábito da vida ética e democrática.

Tendo o pragmatismo como base, a presente pesquisa visa a uma metodologia para ensinar criativamente, desenvolvendo habilidades de raciocinar de forma mais efetiva e criativa. Aplicando uma educação voltada para o desenvolvimento de competências como a capacidade de formular hipóteses criativas, de atenção e observação, de problematizar, de tomar decisões, de trabalhar em grupo e conceber a ciência e o saber como algo vivo.

Considerando as várias dificuldades relativas ao ensino no nível médio e, sobretudo, ao ensino de filosofia, serão oferecidas estratégias de forma criativa, ensinando o aluno a pensar e a utilizar a linguagem. As unidades didáticas que serão sistematizadas apresentarão propostas diversas de ensinar filosofia, a exemplo de oficinas de leitura e interpretação de textos filosóficos como estratégia de ensino-aprendizagem nas aulas de filosofia, com o propósito de auxiliar no esclarecimento e

na compreensão das ideias contidas nos textos estudados. Essa proposta terá como objetivo ensinar os alunos a pensar, a utilizar a linguagem, a ter autonomia na formulação de suas próprias ideias e a desenvolver uma leitura crítica, reflexiva e criativa.

Esse recurso é muito importante, considerando que leva o aluno a lidar com vários tipos de textos, não apenas o acadêmico, que levam a refletir, mas, sobretudo, aguçam a sensibilidade e a percepção. A diversidade de textos e temas é uma fonte inesgotável de pesquisa. As unidades didáticas podem sugerir diversos tipos de textos, de diferentes gêneros textuais, como: poesia, diálogos, cartas, autobiografias, tratados científicos, textos apologéticos, aforismos etc.

A propósito disso, antes de Sócrates, a filosofia usou como forma de expressão a poesia, a exemplo das cosmogonias expressas nos poemas de Homero; e ainda no período romano-helenístico, encontra-se a obra *De rerum natura*, de Lucrecio, como exemplo de poema filosófico. Platão, e também Aristóteles, usaram o diálogo como veículo para expressar suas ideias. O diálogo filosófico está presente até na Idade Moderna como, por exemplo, no *Diálogo sobre a conexão entre as ideias e as palavras*, de Leibniz, e nos *Três diálogos entre Hilas e Filonius*, de Berkeley. Observa-se que o texto filosófico tem muitas expressões. As cartas, por exemplo, têm servido como instrumento de expressão de ideias filosóficas. Podendo-se citar exemplos célebres como a correspondência entre Leibniz e Clark sobre a natureza do espaço e do tempo; a correspondência entre Leibniz e Arnauld sobre a noção de substância; as cartas a Lucílio; de Sêneca etc. Isso demonstra que o uso da criatividade como instrumento do filosofar precisa ser bem mais explorado.

A autobiografia é um recurso muito utilizado para se entender as concepções filosóficas, como exemplo tem-se *As Confissões* de Santo Agostinho e as de Rousseau. Os filósofos também se apropriaram do gênero apologético, como mostra disso, encontramos a *Apologia de Sócrates*, de Platão, *A Cidade de Deus*, de Santo Agostinho e *Os pensamentos*, de Pascal. O tratado científico foi introduzido por Aristóteles como gênero textual para a expressão de “filosofemas”. Existem também textos filosóficos formados a partir de aforismos, como o *Tractatus*, de Wittgenstein, Nietzsche, entre outros (MOLINA, 2018).

No caso da filosofia de Peirce tem-se a oportunidade de favorecer ao aluno o desenvolvimento de uma mentalidade científica criteriosa em relação aos métodos trabalhados, pedagógica, no sentido de afastar os alunos do obscurantismo ou dos

negativismos e, acima de tudo, preocupada com o fazer coletivo e o aprendizado em grupo, a exemplo das chamadas 'comunidades de investigação', metodologia proposta por Peirce.

Pretende-se indicar ao professor que, com base na seleção de textos de cunho filosófico, é possível desenvolver uma leitura crítica, reflexiva e criativa com os alunos, como também conduzi-los na formulação de suas próprias ideias, aliando, assim, o pensamento à ação.

A Dissertação está estruturada com base na seguinte sistematização: a introdução, seção que apresenta a problemática, que consiste na questão de como o pragmatismo, enquanto método, contribuirá para a aprendizagem do filosofar em sala de aula. Como também o estabelecimento de objetivos como: adotar uma metodologia para ensinar filosofia de forma criativa, desenvolver habilidades nos alunos para raciocinar de forma mais efetiva e criativa, adotando uma educação que vise ao desenvolvimento de competências como a capacidade de formular hipóteses criativas, de atenção e observação.

No primeiro capítulo, denominado de Fundamentos Filosóficos do Pragmatismo, serão apresentadas as teses principais do pragmatismo, a origem e atualidade dessa abordagem, seus principais representantes, a concepção de conhecimento e as características dessa nova epistemologia. O segundo capítulo adentra o tema principal da problemática da pesquisa, ou seja, a discussão sobre ensinar filosofia à maneira pragmatista, considerando o autor principal investigado. Esse capítulo discutirá as contribuições de Charles Sanders Peirce ao desenvolvimento do pensamento, bem como uma análise de dois textos emblemáticos desse autor: 'Como tornar Clara as nossas ideias' e 'A Fixação da Crença' e, por fim, algumas considerações sobre a filosofia e o filosofar em Peirce. O terceiro descreve a metodologia da pesquisa e o quarto capítulo apresenta uma proposta de unidades didáticas de como ensinar filosofia à maneira pragmatista. Por fim, são apresentadas as considerações finais, com nossas descobertas, análises e desafios filosóficos.

2 FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DO PRAGMATISMO

Neste capítulo, apresentam-se as teses principais do pragmatismo, sua origem e o uso dessa abordagem na atualidade. Também serão abordados seus principais representantes, bem como a concepção de conhecimento e as características desta nova epistemologia.

2.1 O que é pragmatismo

O pragmatismo é uma escola filosófica que surgiu no século XIX, nos Estados Unidos, em Cambridge, mais precisamente nos anos de 1870, a partir da criação do famoso “Clube Metafísico” (*The Metaphysical Club*). Sabe-se que este nome foi dado de forma irônica, para fazer uma alusão crítica à metafísica clássica e, ao mesmo tempo, desenvolvendo uma metafísica pragmática. O objetivo do grupo foi demonstrar que as questões metafísicas podem ter grande valor intelectual se elas forem tratadas sob o ponto de vista da experiência. Este grupo de estudos filosóficos teve como líder o lógico Charles Sanders Peirce, o psicólogo William James, o jurista Oliver Wendell Holmes Júnior, além de outros renomados acadêmicos americanos.

Conforme Nascimento (2017), os intelectuais de Cambridge, tendo à frente o próprio Peirce, compreendiam que o debate filosófico marcado pelo emaranhado de doutrinas e disputas teóricas não assegurava um consenso ou acordo entre as formulações, de maneira que, como consequência disso, obtinha-se um fazer improdutivo, marcado por disputas filosóficas vãs. Para superar as contendas metafísicas seria necessária a adoção de outro método em filosofia.

Assim sendo, esta escola adotou o princípio básico de que o sentido de uma ideia corresponde ao conjunto de seus desdobramentos práticos. Peirce afirmava tal pensamento com base na seguinte máxima:

Para determinar o sentido de uma concepção intelectual devem-se considerar as consequências práticas pensáveis como resultantes necessariamente da verdade da concepção; e a soma dessas consequências constituirá o sentido total da concepção (PEIRCE, 1979, p. 7).

Com base na máxima apresentada pelo fundador dessa corrente, o pragmatismo seria um método capaz de elucidar os significados e seus efeitos para a condução humana. Este método determinaria os significados das proposições, de

maneira a determinar que qualquer concepção intelectual dependeria do teste de suas consequências práticas. Com base na máxima pragmatista, toda a filosofia peirceana foi demonstrada, e esse conceito constituiu a base de sua teoria da investigação: concepção de crença, a sua lógica, semiótica e a fenomenologia.

Para Peirce (1979), o pragmatismo assumiria uma tradição filosófica diferente dos racionalismos e dos idealismos, seria uma maneira de relacionar o conhecimento e a racionalidade com o agir; tendo a razão uma finalidade prática. Mesmo considerando as distintas abordagens e controvérsias entre seus propositores em suas particularidades teóricas, existe algo em comum no pragmatismo: o anticartesianismo, a ênfase na experiência, a noção de investigação científica, a oposição ao ceticismo e uma nova concepção de verdade.

O pragmatismo tornou-se a corrente filosófica mais importante dos Estados Unidos durante o final do século XIX e início do século XX, ocupando um lugar privilegiado no debate filosófico que envolveu temáticas sobre filosofia da ciência, filosofia social e política, temas da educação, ética e estética. No campo da epistemologia, notabilizou-se pelas diversas abordagens sobre as teorias da verdade, cujo pressuposto básico foi a noção de pragmática. Essas ideias foram difundidas por muitos autores, destacando-se o próprio Charles S. Peirce, Willian James, John Dewey, o inglês C. S. Schiller, dentre outros. O pragmatismo tornou-se a primeira contribuição originalmente americana para a filosofia ocidental.

Peirce, em uma conferência sobre pragmatismo, proferida em 1905, declarou que o pragmatismo não foi uma doutrina adotada em virtude das circunstâncias da sua época, foi produzida arquitetonicamente por seus autores.

Como o engenheiro que antes de erguer uma ponte, navio ou casa, leva em conta as diferentes propriedades dos materiais; e não usa aço, pedra ou cimento que não tenham sido testados antes e os dispõe segundo processos minutados, assim também, ao construir a doutrina do pragmatismo, são analisadas as propriedades de todos os conceitos indecomponíveis e seus de composição possível. (PEIRCE, 1983, p. 6).

Ele procurava apresentar didaticamente o pragmatismo à comunidade acadêmica e, ao mesmo tempo, diferenciar-se dos seus pares do Clube Metafísico. Qual o objetivo do pragmatismo? O que se espera dele? O autor respondia que “espera-se que ponha um termo às disputas filosóficas que a mera observação de fatos não pode decidir, e na qual cada parte afirma que a outra é que está errada” (PEIRCE, 1983, p. 6). O que se deseja é um método capaz de determinar o verdadeiro

sentido de qualquer conceito, doutrina, proposição, palavra ou signo. Para ele, o objeto de um signo é uma coisa, o sentido é outra. O objeto é a coisa, o sentido é a ideia que ele liga ao objeto, seja por suposição, ordem ou asserção. O pragmatismo de Peirce não foi formulado para dizer em que consistem os sentidos de todos os signos, mas para determinar os sentidos dos conceitos abstratos, isto é, aqueles sobre os quais trabalha o raciocínio. Assim, tais raciocínios giram em torno da ideia de que ao exercermos nossos atos de vontade, recebemos de volta certas percepções compulsórias, que são as considerações práticas, a categoria principal da sua máxima pragmatista (PEIRCE, 1983).

O objetivo de Peirce era fazer com que a filosofia abandonasse todas as formas de misticismos, devendo unir-se à ciência. O filósofo declarava que sua filosofia poderia ser descrita como a tentativa que um físico desenvolve um experimento, no sentido de fazer conjectura acerca da constituição do universo utilizando métodos científicos e recorrendo à ajuda de tudo que foi feito por filósofos anteriores. Para solucionar os problemas filosóficos era preciso descobrir métodos apropriados, que conferissem significados às ideias filosóficas em termos experimentais, de maneira que essas ideias pudessem ser organizadas e estendidas aos conhecimentos de novos fatos (PEIRCE, 1983).

A fim de diferenciar-se do mau uso do termo pragmatismo, aquele considerado pelo senso comum como método puramente prático e utilitarista, e visando também, segundo o próprio Peirce, afastar-se nas elaborações de outros filósofos da mesma tradição, como James, o filósofo criou um termo um tanto estranho e até feio, ou seja, denominou sua doutrina de 'pragmaticismo', pelo menos essa estaria salva de raptos.

Contemporâneo de Peirce e grande referência do pragmatismo, William James (1842-1910), filósofo e psicólogo americano, foi o primeiro intelectual a oferecer um curso de psicologia nos Estados Unidos. James era considerado um dos principais pensadores do final do século XX, também conhecido como "pai da psicologia americana". Com William James, o pragmatismo tornou-se uma forma psicológica, moral e religiosa de fazer filosofia, com a qual Peirce não concordava. Ele escreveu amplamente sobre muitos tópicos, incluindo epistemologia, educação, metafísica, psicologia e misticismo. Entre suas obras mais influentes estão: *Os Princípios da Psicologia* (1890), que foi um texto inovador no campo da psicologia; *Variedades da Experiência Religiosa* (1902), na qual investigou diferentes formas de experiências

religiosas, inclusive sobre a cura de patologias mentais e Pragmatismo (1907). Nesta última obra, postula que teorias filosóficas devem ser usadas como instrumentos a serem julgados por seus resultados ou fins. Sugere que a veracidade de uma ideia deve ser considerada em sentido instrumental, analisando os resultados produzidos em sua adoção. Resultantes dessa visão utilitária da verdade, fenômenos como a religião, que para James são ideias úteis, deveriam ser considerados verdadeiros se mostrassem bons resultados, “em princípios pragmáticos se a hipótese de Deus funciona satisfatoriamente no sentido mais amplo da palavra, ela é verdadeira” (JAMES, 1979, [n. p.]).

Para James, o pragmatismo é um talento mental, uma atitude. Ele o caracterizou como sendo uma teoria sobre a natureza das ideias e da verdade. Na introdução de um texto de suas conferências, James afirmava: “É um novo nome para algumas velhas formas de pensar” enfatizando que na tradição filosófica a referência à experiência esteve presente em muitas abordagens. O pragmatismo é visto como um método, um sentido de orientação, uma maneira de afastar-se das ideias de coisas primeiras, de princípios abstratos, e concentrar-se nos frutos, ou seja, nas consequências, nos fatos. O pragmatismo também é usado em um sentido mais amplo, dando a entender que significa uma determinada teoria da verdade, “uma teoria genética do que se quer dizer com a palavra verdade” (DEWEY, 2010, p. 81); verdade seria aquilo que está em correspondência como os fatos¹.

Pragmatismo, para James, é o meio termo entre o racionalismo e o empirismo, sendo uma perspectiva aberta à investigação de qualquer hipótese, desde que se mostre útil. O pragmatismo de James influenciou fortemente o movimento funcionalista da psicologia. Para ele, a utilidade da filosofia seria investigar somente o que faz diferença na nossa vida prática, descartando reflexões filosóficas abstratas e insuficientes sobre a pretensão de encontrar a verdade. Defendia a ideia de que devemos procurar instrumentos e não respostas aos questionamentos filosóficos. Tais respostas, meramente especulativas, levam ao conformismo, enquanto que os instrumentos levam a interpretar cada resposta, identificando suas consequências práticas.

¹ “*What Pragmatism Means by Practical*”, trata-se de um texto de John Dewey publicado originalmente em 1908 no “*The Journal of Philosophy and Scientific Methods*”, p. 85-99.

John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo estadunidense, reformulou o pragmatismo de Peirce e James, ajustando-o às suas doutrinas. O diferencial de Dewey em relação aos outros pragmatistas foi aplicar a inteligência humana, que já havia aplicado na ciência, às questões éticas e sociais, e também à educação. A metodologia de Dewey, aliada à máxima pragmatista, é aplicada no campo dos valores, a exemplo na área social e política. Tanto para Dewey como para Peirce, o pragmatismo é também um método tanto aplicado na ciência como em outros âmbitos e possibilidades.

Dewey concorda com James quando adota o princípio de que a utilidade é diferente de interesse. Assim, ele argumenta: “Um conceito de verdade que faz dela um simples instrumento de ambição e exaltação pessoal é tão repulsivo que causa temor que haja críticos que tenham atribuído esse em sua sã consciência” (DEWEY, 1959). Segundo o filósofo, a utilidade refere-se àquilo que serve para organizar o modo de pensar. Esse é o peculiar instrumentalismo de Dewey, abarcando de vez seus aspectos lógicos e humanistas. Segundo o instrumentalismo, o pensamento dá lugar a atos que modificam os atos futuros, tornando-os mais racionais e adequados aos fins a que se propuseram.

Contemporaneamente, o pragmatismo reapareceu na cena filosófica através da interpretação que Richard Rorty (1931-2007) fez desta doutrina, assumindo-a como próxima e articulada às suas próprias teses. Ele denominou seu pensamento de neopragmatismo. Rorty é considerado um dos mais destacados filósofos americanos da segunda metade do século XX. Como um neopragmatista, obteve forte influência de John Dewey e William James, como também de Nietzsche, Wittgenstein e Heidegger.

A obra de Rorty está centrada em duas perspectivas, que se completam: a crítica sistemática à reflexão filosófica tradicional e sua contribuição para o esboço de uma nova filosofia, ou seja, de uma nova cultura intelectual. Propõe uma radicalização e aprofundamento do próprio projeto iluminista, libertando-se da metafísica. Faz uma reflexão produtiva sobre temas atuais do cenário da política contemporânea, principalmente sobre suas correntes vinculadas a um horizonte normativo e ético (RORTY, 1984).

Suas ideias tratam sobre o estatuto da verdade e da justificação, e também sobre a política. Estudou questões relativas às diferenças culturais e ao diálogo entre

sociedades vinculadas a valores e crenças distintas. Sugere, no plano global, a noção de progresso moral e de uma política democrática.

Em seu livro intitulado *A Filosofia e o Espelho da Natureza* (1979), uma de suas obras mais importantes, descreve o que seria autoimagem tradicional da reflexão filosófica. Segundo Rorty, a filosofia tradicional reproduziu a seguinte representação sobre o conhecimento: “Conhecer é representar acuradamente o que está fora da mente: assim, compreender a possibilidade e natureza do conhecimento é compreender o modo pelo qual a mente é capaz de construir tais representações” (RORTY, 1994, [n. p.]).

Rorty, ao contrário dessa formulação, constata a necessidade de superação de uma filosofia mentalista, que predominou desde a era moderna. Ele pretendeu desconstruir a filosofia como disciplina opondo-se à tentativa de oferecer explicações sistemáticas e fundamentadoras da realidade, como também a ideia de trazer a aplicação do método científico para seu domínio. Aliou-se à vertente linguística, aceitando a ideia de que é mais útil oferecer novos dispositivos teóricos, tais como o que ele chamou de “cultura literária”, do que ficar preso ao campo da comensuração. Defende, nesse momento histórico, uma vertente “textualista”, na qual o vocabulário da ciência é só mais um dentre vários (NASCIMENTO, 2017).

As teses fundamentais do pragmatismo são a valorização da experiência na compreensão do mundo. A ideia de que as crenças podem ser fixadas de maneira mais segura a partir da adoção de hábitos mentais típicos do saber científico, bem como a formulação de que o conceito de verdade nos moldes tradicionais não responde satisfatoriamente às exigências da realidade, ou seja, para esses autores, a verdade depende de seu uso e das consequências práticas advindas do teste e da prova de uma teoria ao se tornar prática.

Segundo Nascimento (2017), em que pese às diferenças entre estes propositores do pragmatismo, pode-se dizer que tinham em comum a crença que as ideias não estão aí esperando para serem descobertas, ao contrário, são como ferramentas, como uma alavanca, como uma máquina ou um microchip que usamos para lidar com o mundo que nos circunda.

Os pragmatistas acreditavam que as ideias não são produtos fabricados pela mente de indivíduos, mas sim por grupos humanos que as dispõem em uso social. Da mesma forma, não aceitavam que as ideias se desenvolvam segundo uma lógica interna própria, sem que dependa da ação de seus portadores e do ambiente. Eles

acreditavam que as ideias são respostas provisórias às circunstâncias particulares e sua sobrevivência não depende da imutabilidade, senão de sua adaptabilidade. Portanto, para os objetivos de uma proposta de ensino de filosofia, o pragmatismo pode oferecer contribuições significativas, que vão demonstrar que o pensamento é sempre operatório, que todas as questões filosóficas, que vão da metafísica à ética, precisam ser clarificadas, e que o método capaz de sanar nossas dúvidas é o método da ciência, portanto não há nenhum demérito em utilizar o método empírico nas questões filosóficas.

2.2 Concepções de conhecimento

A partir dessas considerações, pode-se deduzir a concepção de conhecimento presente no âmbito dessa doutrina. O pragmatismo concentra-se na recusa em considerar o conhecimento, de qualquer tipo, como uma questão de representação mental, tal qual a ideia de um museu da mente, no qual as coisas são etiquetadas pelo poder da razão. Ao contrário disso, o conhecimento passa a ser *conexão*, e não *representação*. Não é possível tratá-lo isoladamente, por si só, mas adotando a perspectiva da complexidade e da utilidade. A apropriação adequada do tema do conhecimento pelos homens não é aquela que o considera como um fim em si mesmo, pelo contrário, tem a ver com as reais necessidades humanas (NASCIMENTO, 2017).

Peirce declarava que não se pode amparar-se em proposições apriorísticas, que não existe o conhecimento puramente intuitivo e que só se pode conhecer aquilo que está no âmbito das nossas experiências. Ressalta-se que Peirce defendia que não se tem poder de intuição, mas tem-se poder de introspecção, assim, não se pode pensar de outra maneira, a não ser por meio de signos, e não se tem concepção alguma do absolutamente incognoscível.

Esta concepção de conhecimento é contingente e histórica. Em virtude dessa constatação, é necessária a utilização de outro método filosófico. Tanto Peirce quanto Dewey defendem a abordagem naturalista do conhecimento científico. A ciência é sempre falível, autocorretiva, e está em constante processo de ajustamento.

Dewey havia denunciado que a Filosofia tradicional e a Psicologia conspiraram para apresentar o comportamento humano como derivado da fusão de entidades que estariam originariamente separadas. Por exemplo, mente e corpo; matéria e espírito; interior e exterior; contingente e imanente etc. Ora um, ora outro desses elementos

poderia ser escolhido para receber uma atenção especial. Essa atenção é requerida apenas no sentido de reforçar a divisão (GEIGER, 1958). Com base nisso, Dewey declarou que se a experiência ordinária identifica os dualismos como algo dado e estabelecido, isso decorre da atribuição de uma suposta natureza intrínseca ou, *a priori*, que predominou no pensamento de uma cultura racionalista.

A corrente pragmatista denunciou a inatividade filosófica do pensamento apriorístico, que se acomodou na certeza de sua respeitabilidade herdada pela tradição. Deste modo, é possível dizer que o comodismo legou à filosofia o seguinte: a) O medo de equivocar-se ao sair da área de conforto, marcada por intermináveis discussões, bem como o medo de comprometer-se com as angústias e esperança de seu próprio tempo; b) A ambição de conservar o poder que historicamente herdou da casta sacerdotal, ou seja, o poder das palavras essenciais e do sentido último; c) E o receio de equivocar-se, descendo demais ao concreto por “avatares” reais da vida e em contato com seus problemas (FAERNA, 2000).

Pode-se inferir que o pragmatismo propõe uma nova concepção de conhecimento, que submete suas aspirações à tarefa de projetar hipóteses sobre o mundo. De educar e conduzir a consciência individual e social para que esteja à prova pragmatista, segundo a qual as ideias funcionam nas práticas que as propõe. Com esta direção, ou seja, ao impor a si mesmo esta modéstia, a filosofia adquire responsabilidade.

Neste combate ao formalismo da epistemologia clássica, os pragmatistas argumentam que nós somos seres linguísticos, culturais e biológicos, por essa razão, não podendo ser reduzidos a “mente”, “consciência”, “espíritos” ou “sujeitos”, ou com intuições, sensações e ideias. A concepção de conhecimento nos moldes tradicionais torna-se um quebra-cabeça que nada diz e em nada ajuda a compreender e desenvolver as funções humanas mais úteis. Ao seguir essa orientação a filosofia envolveu-se num emaranhado de conceitos que necessariamente levaram à formulação dos dualismos. Portanto, a divisão entre interno/externo; analítico/sintético; mente/mundo; sujeito/objeto etc, acabou por retirar da filosofia sua importância vital de favorecer o crescimento do indivíduo e da espécie, enriquecendo em quantidade e qualidade a sua experiência (FAERNA, 2000).

Para o pragmatismo, estes pseudoproblemas que a epistemologia criou legaram uma indústria autossuficiente, que atua simultaneamente como administradora de matérias-primas, como empresa e mercado de consumo.

Coordenada pela atividade que recebe o título honorífico de conhecimento, a epistemologia transformou seu objeto de reflexão numa quimera. Portanto, “ao fim e ao cabo, a razão epistemológica termina parindo um monstro: o ceticismo” (FAERNA, 2000, p.15-16).

Considerando essa exposição, os pragmatistas passaram a defender as seguintes teses em relação ao conhecimento: primeiro, é preciso assumir a compreensão de que o conhecimento não é nem mais e nem menos aquilo que fazemos quando conhecemos, ou seja, uma atividade. Segundo, o conhecimento, como atividade perfeitamente cotidiana em suas formas mais comuns, pode alcançar um alto grau de refinamento e sofisticação na modalidade que conhecemos como ciência. Portanto, o conhecimento é um fato, não um problema. De maneira que, como todo fato, precisa ser compreendido e descrito; e como toda atividade, é susceptível à autoconsciência e ao perfeccionismo.

Faerna (2000) também problematiza que damos uma conotação honorífica ao conhecimento quando falamos de verdade em alguns momentos, quando o chamamos de erros, ilusão e autoengano. O que interessa para a investigação é indagar por que tendemos para o primeiro tipo, ao invés do segundo? Assim, esta investigação segue em direção oposta ao “quebra-cabeça epistemológico”, permitindo progressivamente entrar em relação com os fatos, uma relação que não tem nada de enigmático, no sentido epistemológico, muito ao contrário, tem de muito vital – de tal forma que só faz sentido o que toca diretamente nossas vidas, que produz qualidade e gera ação.

Todo e qualquer conhecimento envolve mediações, então, para o pragmatismo, não faz sentido falar em termos de distinção entre conhecimentos mediatos e conhecimentos imediatos, e sim de interações. De tal modo que, no âmbito das mediações ou em toda “asserção garantida” está envolvida uma função de inferência. Portanto, não há nesta posição conhecimento imediato como pré-condição para o conhecimento mediato.

Para que os enunciados possam ser chamados de verdadeiros ou falsos, é preciso que passem pelo crivo da *assertividade garantida*. Seria uma espécie de garantia necessária ao fazer científico, ou seja, uma espécie de *selo*, tal qual quando uma pessoa compra um produto e verifica que ele tem um selo de segurança, porque ao ser fabricado seguiu as regras previamente estabelecidas. Para Dewey, por exemplo, cada enunciado tem um prazo de validade e um conjunto de condições

contextuais de uso, de aplicabilidade. São essas condições contextuais que permitem ou não a “assertividade garantida”. Esta doutrina sustenta que não há proposições conhecidas em virtude de sua própria presença direta imediata, portanto não há um conhecimento direto, todo conhecimento é mediado por um significado ou uma ideia (DE WAAL, 2007).

Para melhor ilustrar esta posição, podemos dizer que o pragmatismo sintetiza o conhecimento a partir das seguintes teses: a) O conhecimento, em sentido geral, está sempre e em cada caso conectado com uma investigação; há uma continuidade na investigação; b) A conclusão ou o fim da investigação deve distinguir-se dos meios pelo qual se chega à conclusão garantida, entretanto, o juízo último é construído através de uma série de juízos, que são parciais e intermediários; c) os meios intermediários da investigação formulam-se em discursos, em proposições que exigem relevância e eficácia. Deste modo, o conteúdo dos juízos tornam-se materiais fáticos, portanto, os conceitos ou estruturas conceituais podem ser compreendidos como ferramentas operativas usadas para alcançar-se o conhecimento; e d) as conclusões obtidas por meio deste processo não determinam que os objetos e situações futuras fiquem isentos de reexame (DEWEY, 1991, p. 170) .

Em virtude destas teses, fica evidente a crítica pragmática à noção tradicional de conhecimento como representação acurada da realidade. Contra isso, o pragmatismo passa a designar o conhecimento como um conjunto de “crenças” e “proposições” tomadas como garantias de usos. Desta feita, os pragmatistas farão objeção à forma pela qual o problema epistemológico foi formulado pela tradição, ou seja, a partir de “uma posição realista ingênua de que todo tipo de conhecimento é representação” [...], desconsiderando o processo de conexão entre as coisas e entre o conhecedor e as coisas (ARAÚJO, 2008, p. 2).

Diferentemente da tradição metafísica, que afirma existir princípios absolutos que fundamentam o conhecimento, o pragmatismo é crítico desta visão e considera que tanto os problemas epistemológicos quanto os éticos e políticos devem ser tratados sob o ponto de vista prático. Devem ser tratados como teorias, hipóteses e problemas que merecem ser devidamente tematizados, em vista de um fim racionalmente adequado e eficiente. Os valores conceituais e práticos do conhecimento provêm da ideia de comunidade de investigadores e da ideia de comunidade social. Seguramente, esta ideia que se desenvolve no pragmatismo desde Pierce, sobre o caráter comunitário da atividade científica, tem seus

desdobramentos na noção de comunidade e democracia presente nos pragmatistas subsequentes.

2.3 Pensamento e ação

O pragmatismo insurgiu-se contra os chamados dualismos presentes na tradição filosófica. Tais divisões elaboradas desde o platonismo cindiram a realidade em duas dimensões e as hierarquizaram. Em virtude disso, as proposições metafísicas passam a eleger como esfera superior tudo que pertence ao campo do espiritual, do imaterial, do transcendente; ao passo que a realidade da esfera inferior é a que diz respeito ao mundo sensível, material e ao domínio da vida prática. Quando os pragmatistas elegem as consequências práticas como espaço de validação do conhecimento, eles não estão abdicando do pensamento ou da teoria, mas estão articulando as duas dimensões, a partir de uma unidade.

Estas considerações iniciais são pertinentes para desenvolver-se a ideia articulada de pensamento e ação e seus desdobramentos no espaço da vida social. Seja a defesa de um conhecimento significativo, porque se concretiza como hábito de ação, seja na ideia de comunidade democrática, na qual existiria a aplicabilidade prática de tais princípios e não uma teoria puramente formal.

Peirce (1877) adotará em sua doutrina a ideia de crenças como hábitos de ação. Ele propunha abandonar a visão herdada de que as crenças são puramente intelectuais e passa a situá-las como sendo fases da nossa vontade e tendências que temos para agir. Nesse sentido, o corolário da crença pode ser traduzido com a máxima: “Ação é a base e o último critério da crença”. Ele afirmava que a crença é uma atitude ou disposição que nos leva a agir (NASCIMENTO, 2017).

O traço principal do pragmatismo, para Dewey, não é a identificação entre pensamento e ação, mas a conexão inseparável entre a cognição e o propósito racional. A ação humana, racional, é sempre uma ação que persegue um fim, e está sempre sujeita ao autocontrole. Para ele, é fundamental a noção de ação inteligente, e os valores seriam resultados disso (BARRENA, 2015).

O pragmatismo de Dewey situa-se no campo da ação, pois enfatiza uma determinada situação problema específica, que necessita de uma resolução. Para ele, o indivíduo é o sujeito do pensamento criativo e o autor da ação. Os ideais e os fins funcionam para Dewey como meios que guiam o processo deliberativo para controlar

a experiência e obter futuros benefícios. Nesse processo, o crescimento humano aparece como o único fim moral (DEWEY, 1959).

O método de investigação de Dewey trata-se de um processo autocorretivo de crescimento, aplica-se na ciência e é também o paradigma da atividade moral. O ideal de crescimento situa-se em Dewey, num contexto social e educativo. Segundo Barrena (2015, p. 45): “Esse processo de crescimento irá conduzir a vida humana e tornará possível uma sociedade livre, uma sociedade em que a ciência e as artes proliferem e que haja progresso, uma sociedade que vá além de seus limites”.

Peirce (1877) afirmava que toda crença se consolida quando podemos experimentá-la. Segundo ele, a crença é uma regra de ação que se torna um hábito de pensamento que cria disposição para agir. Através da crença, estabelece-se uma confiança maior com relação ao futuro, dando abertura ao que poderá ser.

Ao articular a ideia de pensamento e ação como estratégia fundamental do pragmatismo, Nascimento (2018) esclarece que se pode verificar que essa unidade se justifica em virtude da ideia de um *continuum*, categoria que Peirce elabora a partir de Aristóteles e Kant. Essa autora afirma que tal categoria está relacionada à atividade teleológica da inteligência. A atividade inteligente envolve um processo de aprendizagem por meio de ações criativas que se desenvolvem na experiência, visando à superação de obstáculos que impedem a realização dos objetivos almejados. Esse crescimento é resultante de estágios que o pensamento percorre e que darão ao indivíduo um aumento de força e flexibilidade na tarefa de resolução de atividades mais complexas. Portanto, o progresso da inteligência humana resulta da sua constante atividade, da nossa capacidade instrumental de agir no mundo.

Foi por essa razão que Peirce apresentou a ideia de *conexão* e não de *oposição* entre os dados da realidade e o pensamento, valorizando assim, na experiência, a noção de *continuidade*. A ideia de *continuum* na natureza deriva do ‘sinequismo’. Esse, para Peirce, reside na ideia da continuidade na filosofia. No seu aspecto metodológico, o sinequismo aponta para a necessidade de levantar-se hipóteses que envolvam uma verdadeira continuidade. O principal motivo para isso é evitar hipóteses de que isto ou aquilo seja inexplicável. Assim, o sinequista defende que a única justificativa para uma hipótese é a de que ela forneça uma explicação para os fenômenos (SANTAELLA, 2002).

A tese de que tudo está em comunicação, em processo, de que há um fluxo contínuo na experiência amplamente divulgada por John Dewey. No dizer de Ibri

(2015, p. 98), é o “fluxo contínuo e corretivo imposto pela história dos sujeitos que a experiência produz na sua função de fazer pensar”. Entretanto, a aprendizagem é muito mais do que estar no fluxo contínuo e corretivo da nossa experiência, é ter a consciência da própria aprendizagem. Nesse aspecto, retoma-se o conceito de hábitos, pois aprender é adquirir um hábito. O que faz os homens aprenderem não é a visão daquilo que estão acostumados, mas experiências novas que os lançam ao hábito de abandonar velhas experiências (PEIRCE, 1958).

Por fim, o processo de cognição como crescimento e evolução requer um campo experiencial que possa verificar o significado e a veracidade de uma concepção. Enquanto submetida aos mecanismos corretivos da própria experiência, a educação será considerada este campo experimental com a função de desenvolver o próprio pensamento.

Por fim, o processo de cognição, visto como crescimento e evolução, necessita de experimentações que possibilitem a verificação de um significado e de uma veracidade de certa concepção, uma vez submetida à correção pela própria experiência. Desta forma, a educação torna-se experiência e terá a função de desenvolver o próprio pensamento.

3 ENSINAR FILOSOFIA À MANEIRA PRAGMATISTA: a contribuição filosófica de Charles Sanders Peirce

Nesse capítulo, traz-se a discussão acerca do que seja ensinar filosofia à maneira pragmatista. Serão apresentadas as contribuições de Charles Sanders Peirce para o desenvolvimento do pensamento, bem como uma análise de dois textos emblemáticos de Peirce, e algumas considerações sobre a filosofia e o filosofar nesse autor.

3.1 Contribuições de Charles Sanders Peirce para o desenvolvimento do pensamento

A base teórica deste trabalho terá como fonte o pensamento de Charles Sanders Peirce, natural de Cambridge (Massachusetts), nascido no dia 10 de setembro de 1839 e falecido 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 firmar-se como professor universitário, ou sequer publicar um livro em vida. De personalidade instável e complexa, o filósofo teve uma vida pessoal muito atribulada, sendo seus últimos anos marcados pela enfermidade e por extrema pobreza, a ponto de ser mantido por seu grande amigo William James. Um exemplo da sua personalidade complexa e controvertida está em suas declarações, tais como esta: “Minha obra destina-se a pessoas que desejam perquirir; os que desejam a

filosofia mastigada, podem buscar em outro rumo; há botequins filosóficos em todas as esquinas, graças a Deus (PEIRCE, 1983, [np]).

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 aposentar-se, foi químico *free lancer* no laboratório que recebeu de herança. Em 1887, depois de herdar algum dinheiro, Peirce retirou-se para Milford, Pensilvânia, onde viveu em relativo isolamento até sua morte, em 19 de abril de 1914. Afastado da vida social, desenvolveu 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, intitulada "*The Collected Papers of Charles Sanders Peirce*", que abrange todo o pensamento peirceano e, ainda hoje, apresenta-se 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 este 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)². Interessou-se por Kant, autor que influenciou muito sua obra (chegou a decorar todo o conteúdo da "Crítica da Razão Pura") e pelos idealistas românticos, em virtude do conceito de 'razão prática'.

O contexto histórico de expansão da indústria, o auge do método científico, a força do empirismo, as ideias evolucionistas, bem como os ideais democráticos na

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

América, tornaram-se um campo fértil para o desenvolvimento da filosofia e da lógica peirceana. O autor 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).

Como já reiterado, a formulação que se tornou a máxima do pragmatismo, elaborada por esse filósofo, foi desenvolvida no sentido de anunciar em que termo pode-se 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, 1983, p.9).

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. Desta 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 consolida-se 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.

3.2 A teoria dos signos ou semiótica peirceana

O pragmatismo ou pragmaticismo de Peirce funda-se na ideia de que as coisas são aquilo que elas podem fazer. Pode-se pensar, à primeira vista, esta declaração como algo muito simples, entretanto, essa simplicidade é enganadora. Sua obra tem uma estrutura convergente e complexa, que é a teoria dos signos. Portanto, conforme essa teoria, não é possível qualquer ato de cognição que não seja precedido de uma crença anterior, na medida em que todo pensamento implica a interpretação ou representação de alguma coisa. Cabe ressaltar aqui que a designação dada por Peirce à representação distingue-se das ideias contidas nas teorias representacionistas do conhecimento, sobretudo aquelas que atestam uma superioridade da mente na representação do mundo. Para Peirce, todo pensamento ou conceito está intimamente ligado às funções de representação, entretanto, o pensamento não pode representar a si mesmo. A interpretação ou representação somente pode ser realizada através de signos (PEIRCE, 1983).

Em busca da compreensão e do conhecimento, o homem decifra significados do que vê, lê, ouve, sente, tanto pela linguagem verbal, na qual 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 realizar-se através do signo (lógica matemática simbólica). Segundo ele, signo é algo que para alguém equivale a alguma coisa sob algum aspecto ou capacidade. O signo não tem sentido em si mesmo, nenhum signo pode ser literalmente aquilo que significa, portanto, as ideias ou pensamentos implicam um objeto para interpretar, um intérprete para esse objeto e a interpretação propriamente

dita, ou seja, o signo é algo que equivale a alguma coisa para alguém, sob certos aspectos (PEIRCE, 1983).

Os elementos primordiais da semiótica de Peirce são: o objeto, que é a categoria que resulta da relação com o sujeito pela mediação linguística. Da mesma forma como os pensamentos apresentam-se triadicamente, todos os signos são divididos em três espécies principais: ícones, índices e símbolos. Em relação ao ícone, observa-se que esse possui um parâmetro de semelhança com o objeto, por exemplo, uma fotografia (representação) ou frases onomatopaicas (ícones verbais). O índice é aquilo que não se identifica com a coisa, mas tão somente a indica casualmente. 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 em seu lugar, isto é um índice de uma tentativa de assalto (PEIRCE, 1983).

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. Tome-se 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, tem-se 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 a necessidade de uma ciência que criasse dispositivos de indagação e instrumentos metodológicos para desvendar os fenômenos da linguagem. Uma dessas fontes que faz brotar 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.

3.3 A fenomenologia de Peirce

Charles 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. Essa 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 **metodêutica**, 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. Desta forma, concebe a ciência e a filosofia como processos que crescem gradualmente, que 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.

O primeiro critério para o trabalho filosófico é o fenomenológico, na acepção de Peirce. "A fenomenologia é na minha opinião a mais primitiva das ciências positivas" (PEIRCE, 1985, p. 15). Antes de tudo, o filósofo deve criar a doutrina das categorias, analisando radicalmente todas as experiências possíveis. Ele não se satisfaz com as categorias aristotélicas (mais linguísticas que lógicas), 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 a elaborar, aperfeiçoar e ampliar 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, p.130). 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, encarregasse 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, é por elas desenvolvida, 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. 6)

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 as 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 três categorias universais de toda experiência e de todo pensamento. Nesse 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). Essas 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. Essa reação surge de um estímulo, de uma relação diática entre o eu e o outro. Nesse momento ocorre o que chamamos de corporificação material, em que a qualidade encarna-se em matéria. O que era quase signo transforma-se 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 materializa-se 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), 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). Essa 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 desvincular-se do seu passado e muito menos de sua intencionalidade para o futuro. Em virtude disso, Ibri (2015) declara que a condição de possibilidade de qualquer cognição é uma generalidade real, que se fundamenta no

trabalho intelectual de abstração. Isso significa que quando sabemos de algo podemos prevê-lo no curso da experiência futura, mesmo considerando a falibilidade dos processos reais. Ibri (2015, p. 61) afirma: “Um mundo que não permite que o intelecto generalize é um mundo caótico, constituído de indivíduos por si e para si”.

Percebe-se que Peirce 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 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 (PEIRCE, 1958).

A categoria *terceiridade* expressa a síntese fenomênica entre o **acaso** e a **lei**, o que se justifica, no âmbito do conhecimento, a ideia que esse 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).

Neste 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 raciocínio 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. Esse 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 à provisoriedade de toda a teoria positiva. O raciocínio indutivo traduz-se numa generalização a partir de uma pluralidade de singulares. A indução é a experiência na qual reside a formação das crenças que moldam 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, inicia-se 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, na qual irão surgindo possibilidades de explicações causais. Como por exemplo: ao deparar-se com pegadas de um equino, estando num país não africano, a abdução mais provável seria de que essa marca pertencesse a um simples cavalo, e não a uma zebra. A partir desse juízo perceptivo surgem várias inferências abdutivas possíveis: estou no Brasil, onde não existem zebras no campo, livres, portanto, as pegadas são de um cavalo.

Com este raciocínio, obtém-se 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).

Desta forma, a lógica abdutiva é vista como uma lógica da descoberta, da invenção ou da criação. 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, 1979, p. 46).

Em síntese, 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 fundamenta-se no juízo perceptivo como fonte de conhecimento. Peirce apresenta à lógica abdutiva ou inferência hipotética como um lampejo, uma ideia ou um ato de *insight*. Assim, esse caminho prova que algo poderá abrir a possibilidade de criação de novas hipóteses explicativas não contidas nas premissas e, dessa forma, produzir, como pretendia Peirce, a criação de novas ideias.

3.4 Análise de ‘A fixação das crenças’ e de ‘Como tornar claras nossas 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 claras nossas ideias), de 1878. Nesses textos, ele apresenta a doutrina do pragmatismo, chegando a concluir que 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, 1877, p 87).

Em seu artigo nomeado “A fixação da crença” (1877), Peirce descreve quatro modos de fixação das crenças³: o primeiro, é o “método da tenacidade”, 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

3 Usaremos nas citações o ano de publicação dos textos *The Fixation of Belief* (A fixação da Crença) de 1877 e *How to Make Ours Ideas Clear* (Como Tornar Clara Nossas Ideias) de 1878.

enfraquecerá a convicção na crença que se tem. Os que utilizam o método da tenacidade acabam afastando-se 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. Este método não pode sustentar-se na prática e, portanto, ele será facilmente refutado por outro pensamento. Pois nesse caso, emerge a necessidade de outros métodos. Peirce 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 modo de fixação trata-se do “método da autoridade” que, desde os primórdios, sustenta-se 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 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 esse 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*, que 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. Esse método leva ao fracasso, porque torna a pesquisa algo equivalente ao desenvolvimento do gosto, já que ele não se diferencia de modo substancial do método da autoridade. O filósofo também refuta esse método. Examinamos o 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, aumenta o efeito de outras. Logo, este método não difere de forma essencial do da autoridade (PEIRCE, 1877).

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 modo de fixação trata-se do método científico. Para Peirce, o meio de estabelecermos nossas crenças de forma válida dá-se corretamente ao aplicarmos o método científico. Assim, o autor afirma que existem coisas reais, cujas características são inteiramente independentes das nossas opiniões acerca delas: estas realidades afetam nossos sentidos de acordo com leis regulares, e embora as nossas sensações sejam tão diferentes, como o são nossas relações com relação 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).

O método adotado por Peirce é considerado o mais útil e adequado para o exercício do raciocínio e para obter-se 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 conhecimentos vulgares, metafísico, ou seja, a crenças falhas e inconsistentes.

Ele busca reafirmar sua máxima sobre o significado de um conceito que consiste em suas conseqüências práticas e sua aplicação. O pragmatismo de Peirce ou pragmaticismo, como ele preferia chamar, assenta-se 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 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; NUBIOLA, 2014).

No artigo "*How to Make Our Ideas Clear*" [Como tornar as nossas ideias claras], de 1878, Peirce inicia criticando 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, essa 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 esse grau de universalidade é uma tarefa extremamente difícil, assim, Peirce deduz que com certeza esta tarefa implicaria uma força e uma clareza tão prodigiosas do intelecto que raramente encontramos neste mundo (PEIRCE, 1878).

Em segundo lugar, como não há objetividade que comprove a clareza em todas as circunstâncias e contextos, o reconhecimento dessa 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 com uma 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. 2).

Quanto à noção de **distinção**, essa 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 conteúdo de uma ideia os lógicos entendem o que 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. 2).

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 essa 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 (PEIRCE, 1878).

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 clareza e distinção das ideias. Ele rejeita a premissa apriorística 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 ceticismo 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. 3).

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 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. 3).

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. 5).

Dessa forma, é preciso opor-se 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 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.

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 acção 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 se torna 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 separar 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 objeto 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 alteram-se, 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, a 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 a máxima pragmatista a uma experiência cujo princípio de verdade é a consideração das consequências 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 confirmar a validade desse conceito, submetê-lo ao teste de atrito (experiência). Se o diamante se mostrar não riscável, esse 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 “consequências práticas”. Por fim, Peirce desenvolveu quatro objeções filosóficas que o ajudaram a desenvolver o tema da fixação das crenças e de como tornar claras 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 (NASCIMENTO, 2018).

3.5 Como ensinar filosofia à maneira pragmatista

Nessa seção, o objetivo 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 esses 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, deixa-nos um legado que se apresenta através de seu método, que auxilia a esclarecer e resolver problemas que são enfrentados nos dias atuais. Essa corrente filosófica não se mostrou ultrapassada e engessada, 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 (2015, p. 51), “o significado de uma ideia reside exclusivamente em seu efeito aplicável sobre uma conduta futura”. Isso nos faz perceber que os indivíduos podem e devem agir sobre seu próprio destino. Desta forma, essa 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 e 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 seguinte frase: “por as ideias à prova através da ação” (BARRENA, 2015, p. 53).

É nessa 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. Já o terceiro pilar seria “a criatividade”, onde a mente inventiva do ser humano irá propor provas para o sucesso de sua criação.

Desta forma, torna-se claro que a proposta de uma educação pragmatista desenvolve-se nos moldes do método científico, em que 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 inscreve-se 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, essa 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 nessas 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 estudo; 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 essa 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).

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 torna-se eficaz quando se envolve com os problemas vivos das relações sociais. O pragmatismo enquanto escola filosófica opôs-se 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 quanto James e Dewey, enquanto representantes dessa 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 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 faz. A criatividade lhe proporciona crescimento pessoal, autonomia em suas ações, fazendo-o pensar por si mesmo.

Porém, no contexto em que esses 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 esse método realmente propunha seria uma luta contra o conformismo, e pela falta de ambição intelectual, como afirma Barrena: “pretende-se 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).

Nesse sentido, Barrena continua argumentando:

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, vislumbra-se “uma educação que valoriza a originalidade de cada aluno, o próprio aluno, o que constitui sua personalidade e como ela é expressada, 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 faz-se 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 intitulado “O papel do pragmatismo de Peirce na educação”, Patrícia Turrise (2002) faz uma abordagem crítica da chamada “instrução direta”, mais conhecida como aula expositiva, bem como do método construtivista. Nessa abordagem, é analisada a postura do professor no processo de ensino-aprendizagem, quando esse 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

esse 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. Esse 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 da entrega 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”, no qual, segundo o 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, 2020, p. 2).

Desta 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. 6).

Em relação à crítica ao construtivismo, para Turrisi, essa proposta projeta um sistema de educação no qual a construção do significado e do aprendizado recai sob

o estudante individual. Esbarra numa espécie de renascimento do método *a priori*, descrito por Peirce. Essa noção contemporânea de construtivismo, segundo a qual todo conhecimento é uma construção mental, contrapõe-se ao método científico indicado por Peirce. O construtivismo, segundo Turrise (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 se pode 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, 1877, p. 5).

Ensinar a pensar seria o maior desafio do pragmatismo enquanto método educacional, e principalmente nas aulas de filosofia e, como já foi dito, tudo começaria com o ensino da lógica. Sobre o ensinar à maneira pragmatista, Turrise observa: "Já deveria estar aparente que uma educação pragmatista, utilizando uma abordagem lógica para encontrar "quais efeitos que poderiam concebivelmente ter consequências práticas, nós concebemos que o objeto de nossa concepção tenha" (TURRISI, 2002, p171) incutiriam hábitos mentais nos estudantes que os cientistas precisam possuir, em alguma medida. As descobertas da ciência, não uma pequena influência em todas

as nossas vidas, não pareceriam então 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 engajamento com ela, melhoraria significativamente a educação moderna” (TURRISI, 2002).

A proposta central é fazer com que os alunos pensem por si mesmos, formem suas opiniões, não acreditando que elas sejam corretas, mas desenvolvendo sua própria forma de pensar como um exercício, num 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 crescer enquanto “pensador”, e, para isso, ele deveria adquirir hábitos lógicos, ou seja, deveria aprender a pensar. No entanto, aprender a pensar num sentido amplo, ampliando todas as suas faculdades, 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 a atingir seus fins. Aprender a pensar, então, seria aprender a raciocinar com rigor, como ensina a lógica (BARRENA, 2015).

4 METODOLOGIA

O trabalho foi produzido a partir de um questionamento sobre “como ensinar filosofia à maneira pragmatista”. A fim de obter-se respostas a esse questionamento, a investigação foi alicerçada numa pesquisa qualitativa que, segundo Silva e Menezes (2011), há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. Para esses autores:

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo deste tipo de pesquisa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas, pois o próprio ambiente natural é a fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave, analisando seus dados indutivamente. O processo e seu significado foram os focos principais de abordagem. (SILVA; MENEZES, 2001, p. 20).

Para a construção de uma base mais sólida, o trabalho, que aborda aspectos variados do pragmatismo enquanto corrente filosófica, foi desenvolvido a partir de material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, em razão do contexto de pandemia de Covid-19 que vivenciamos, o qual necessita de distanciamento social entre as pessoas, com material disponibilizado na *internet*.

Buscou-se quem já escreveu e o que já foi publicado sobre o assunto, quais aspectos já foram abordados, quais as lacunas existentes na literatura. Objetivou-se determinar o “estado da arte”, que é uma referência ao estado atual de conhecimento sobre o pragmatismo, que está sendo objeto de análise e estudo. De forma geral, produziu-se uma revisão histórica sobre o tema pesquisado. Portanto, a origem, os fundadores, os principais representantes e seus seguidores, as principais categorias teóricas, a aplicação dessa filosofia à educação, sobretudo nas aulas de filosofia no ensino médio, foi o percurso teórico-metodológico adotado.

Por tratar-se de uma investigação filosófica, epistemológica e educacional, foi feita neste trabalho uma análise hermenêutica de textos relacionados ao pragmatismo. Esta pesquisa tratará o texto filosófico como uma peça argumentativa, de maneira que possa revelar, em linhas gerais, as seguintes condições: o autor investigado, o contexto ou circunstâncias históricas determinantes do seu projeto, a reação que esse provocou na comunidade filosófica, o contexto em relação ao seu conteúdo e a problemática de investigação, ou seja, o ponto de partida do autor e, por

último, a solução proposta.

Introduzindo esta análise hermenêutica, a pesquisa busca interpretar e dar sentido à principal máxima do pragmatismo criada por Charles Sanders Peirce:

Para determinar o sentido de uma concepção intelectual devem-se considerar as consequências práticas pensáveis como resultantes necessariamente da verdade da concepção: e a soma dessas consequências constituirá o sentido total da concepção (PEIRCE, 1979, p. 7).

A partir da interpretação dessa máxima flui toda a sua teoria, que fundamenta a filosofia pragmatista, a qual deverá ser aplicada ao ensino de filosofia e à vida. Desta forma, esta análise hermenêutica articulou-se diretamente com a interpretação e com a compreensão dos fenômenos, das atitudes e dos comportamentos humanos, dos textos e das palavras:

Atualmente a hermenêutica é a teoria metodológica da investigação das “ciências do espírito”. O que há de verdadeiramente comum e consensual a todas as formas de hermenêutica, que é o sentido que se deve compreender somente se completa na interpretação (GADAMER, 2005, p. 436).

Assim, buscou-se analisar e interpretar textos do autor principal da pesquisa, Charles Sanders Peirce, dando destaque a dois textos emblemáticos do autor: “Como tornar claras nossas ideias” e “A fixação da crença”, como também a filosofia e obra de William James, John Dewey, entre outros autores pragmatistas, como Lúcia Santaella, Cornelis de Waal, Ivo Ibri, dentre outros. No que diz respeito às contribuições do pragmatismo peirceano à educação, destaca-se a literatura de Sara Barrena, Patrícia Turrisi e Edna Nascimento.

Diante dos desafios enfrentados pelos professores, principalmente os de filosofia, que enfrentam dificuldades de ensinar essa disciplina de forma dinâmica e interativa, por conta de preconceitos e do desinteresse dos alunos por assuntos voltados a esse tema, buscou-se como alternativa um método de ensinar com base nas propostas da escola filosófica pragmatista, que propõe uma filosofia da ação. Julgou-se que esta abordagem como estratégia oferece uma possibilidade concreta de tratar temas filosóficos com estudantes do ensino médio de maneira mais eficaz, isto é, buscando afastar das discussões verbais o seu caráter especulativo.

O pragmatismo seria um método capaz de elucidar os significados e seus efeitos para a condução humana: esse método determinaria os significados das proposições de maneira a determinar que qualquer concepção intelectual dependeria

do teste e de suas consequências práticas.

A presente pesquisa foi desenvolvida na tentativa de responder às seguintes indagações: é possível ensinar filosofia à maneira pragmatista? Que contribuições essa corrente de pensamento pode oferecer para a utilização de estratégias de ensino que explorem o pensar científico, criativo e a imaginação? Com base nessas indagações, procedeu-se à sistematização dos textos estudados através do trabalho de interpretação e análise. Apresentamos as características principais do pragmatismo, sobretudo sua maneira de relacionar o conhecimento e a racionalidade com o agir: tendo a razão uma finalidade prática. Destacamos a unidade temática dessa abordagem, qual seja, o anticartesianismo, a ênfase na experiência, a noção de investigação científica, a oposição ao ceticismo e uma nova concepção de verdade.

Tendo o pragmatismo como base, a presente pesquisa visa a uma metodologia para ensinar criativamente, desenvolvendo habilidades de raciocinar de forma mais efetiva e criativa. Aplicando uma educação voltada para desenvolver competências como a capacidade de formular hipóteses criativas, de atenção e observação, de problematizar e conceber a ciência e o saber como algo vivo.

Com essas considerações, deu-se início à última fase da pesquisa, que foi a apresentação de unidades didáticas, cuja finalidade é oferecer aos docentes estratégias eficazes para ensinar filosofia, tendo como inspiração os princípios epistemológicos do pragmatismo.

Por fim, dentro do escopo das orientações do Programa de Mestrado Profissional (PROF-FILO), foi realizada uma pesquisa teórica que se materializará em produto final destinado ao trabalho de estudantes e pesquisadores.

5 PROPOSTAS DE UNIDADES DIDÁTICAS DE COMO ENSINAR FILOSOFIA À MANEIRA PRAGMATISTA

Nesse capítulo final da dissertação, apresentam-se, com base no estudo teórico realizado, propostas de experiências pedagógicas com o ensino de filosofia no sentido de possibilitar o atendimento de competências e habilidades defendidas pelo pragmatismo de Peirce no que diz respeito ao uso da semiótica como instrumento educativo, no desenvolvimento do pensamento lógico e na formação de consciência investigativa que tenha como parâmetros os métodos da ciência.

5.1 Apresentação

Vimos que o ponto principal da lógica pragmatista diz respeito às consequências práticas obtidas através do uso das ideias e pensamentos, dotando-os de aplicabilidade e articulando o pensamento e a ação. Em sua fase final, a pesquisa apresenta unidades didáticas que serão utilizadas como um método de planejamento em que serão estabelecidas as metas e atividades com o objetivo de fornecer estratégias didáticas aos professores de filosofia e aos seus alunos.

O produto final desta pesquisa teórica, materializada nas unidades que seguem, teve como inspiração os princípios epistemológicos do pragmatismo enquanto um método de ação voltado para o ensino de filosofia, e que serão destinados ao trabalho de alunos, professores e pesquisadores.

Todo o trabalho de elaboração destas unidades terá como base os princípios básicos do pragmatismo enquanto um método aplicado à educação, priorizando a experiência, a criatividade, a linguagem, a interpretação dos signos e a prática do filosofar. O plano de aula programado para as unidades terá como suporte, em sua maior parte, a bibliografia consultada, como também livros didáticos destinados ao ensino de filosofia no ensino médio. Estes livros didáticos foram criteriosamente selecionados por professores da área e avaliados por comissões de especialistas do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e tiveram como parâmetro a Matriz Disciplinar do Ensino Médio para Filosofia do Estado do Piauí (Anexo 1), com o propósito de atender às competências e habilidades dos alunos, conforme a Base Comum Curricular para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Ensino Médio (Anexo 2).

Para atingir o produto final da pesquisa teórica em sua forma prática, conforme as exigências para a conclusão do Mestrado Profissional – PROFILO, foi elaborada uma seleção de unidades didáticas com o conteúdo de filosofia previsto no planejamento. Em cada unidade será utilizado um recurso, ou seja, um signo, que não constará no livro didático. No entanto, este recurso terá total consonância com o tema a ser estudado, de forma a desenvolver no aluno habilidades de interpretar significados em textos verbais e não verbais, a exemplo de trechos de textos clássicos, poemas, fotografias, pinturas, charges etc. A utilização desses recursos tornará claro o caráter pragmatista do ensino de filosofia, pois os alunos desenvolverão habilidades de interpretar significados, raciocinar, solucionar problemas, formular hipóteses criativas, interagir com professor e colegas, dialogar com o texto, questionando-o e usando a imaginação, ou seja, aprender a pensar e, conseqüentemente, atingir o crescimento de sua racionalidade, como também o seu crescimento como pessoa, projetando-se para o futuro. Sobre esse aspecto, Barrena ressalta:

A educação, portanto, é crescimento, o crescimento da racionalidade, dos alunos como pessoas. Pois não se trata de um crescimento cego. Para onde vamos? Deve tratar-se de um crescimento com significado. Isso requer que na educação se pense não em termos do que as coisas são agora, com algo fixo, mas em termos do que podem chegar a ser, do que as pessoas em particular, aquelas que temos em sala de aula, podem se tornar (BARRENA, 2015, p. 71).

Nessas unidades didáticas podemos sugerir algumas atividades, tais como: programar oficinas de leitura de textos filosóficos tendo como objetivo a interpretação crítica e a aplicabilidade dos conteúdos estudados no cotidiano dos alunos; selecionar textos filosóficos trabalhados em sala de aula, de acordo com o conteúdo programático e, a partir deles, conduzir à leitura com questionamentos, estabelecendo com eles, um diálogo; após a leitura, criar um ambiente onde os alunos possam manifestar suas conclusões sobre o texto, interpretando-o tanto pela oralidade como pela escrita; dividir a turma em equipes e propor uma forma de expressão do que foi interpretado no texto através de uma linguagem teatral, musical e audiovisual (quadrinhos, charges, tirinhas, vídeos etc.); estabelecer uma data para a mostra dos trabalhos elaborados pelos alunos no formato de “tertúlia filosófica”, ou “café filosófico” onde serão avaliados.

A pesquisa desenvolveu um estudo tendo em vista a aplicação de um projeto de intervenção a ser realizado na Unidade Escolar Professor Joca Vieira, em Teresina (PI), com alunos do ensino médio na disciplina de Filosofia.

A presente proposta de intervenção consiste na oferta de oficinas de leitura de textos filosóficos que conduzirão os alunos a uma leitura crítica e reflexiva de textos de alguns clássicos da Filosofia inseridos no conteúdo programático dessa disciplina nas respectivas séries.

Será utilizado o pressuposto teórico e metodológico da escola filosófica denominada Pragmatismo, mais precisamente a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo filósofo americano Charles Sanders Peirce. Com base nessa metodologia, o projeto visa implementar, nas atividades de sala de aula, um projeto de intervenção envolvendo um conjunto de procedimentos para ensinar filosofia à maneira pragmatista (oficinas de leitura).

Haverá a elaboração de um plano que terá como principal objetivo o desenvolvimento de habilidades que levem o aluno a aprender a pensar. Este aprendizado partirá das oficinas acima propostas, buscando a interpretação com base na crítica, na reflexão e na criatividade dos alunos, como também conduzi-los na construção de seus próprios conceitos, aliando assim, como propõe o pragmatismo, o pensamento à ação.

Nestas oficinas, serão selecionados textos clássicos que discutam temas como ética e cidadania, e remetam à construção de habilidades intelectuais e práticas no fazer coletivo. Ao final das oficinas, os alunos terão um espaço para expressar o que foi interpretado nos textos, conciliando o conteúdo à vida prática, através de produções textuais, expressão oral, performances musicais e teatrais, produções de audiovisuais, os quais serão utilizados como forma de avaliação.

5.2 Unidades didáticas

A fim de melhor detalhar o estudo realizado, esse será dividido em 4 unidades, as quais detalharemos a seguir.

5.2.1 Unidade 1: A experiência filosófica

A primeira unidade didática terá como tema “A experiência filosófica” abordada no livro didático “Filosofando - Introdução à Filosofia”, de Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins, adotado pela escola, no seu capítulo I: A experiência filosófica, que tem como objetivo definir a filosofia, o pensar filosófico, o

processo do filosofar e caracterizar a reflexão filosófica. O recurso que será utilizado nessa unidade será uma versão simplificada do trecho do texto “Apologia de Sócrates”, de Platão. Nesse texto, os alunos irão questionar a famosa máxima atribuída a Sócrates: “Só sei que nada sei”, levando-os a descobrir, através da prática do exercício de interpretação de um texto filosófico clássico, a sua ideia principal, conduzindo-os à ideia de que a filosofia é a procura, e não a posse da verdade.

A proposta dessa unidade didática é desenvolver no aluno a habilidade de interpretar significados, definir conceitos e, principalmente, questionar o tema através de uma reflexão mais apurada do texto, de acordo com o tema estudado. Em seguida, abrir-se-á espaço para questionamentos e discussões contextualizando essas questões à realidade dos alunos, dando-lhes a oportunidade de expressar o que pensam.

Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem proporcionará ao aluno mais liberdade e autonomia. Segundo Barrena, ensinar a pensar implica que cada um, frente a seus próprios problemas, incentivados pelo professor, possa assegurar a autonomia. “Cria-se assim um modelo de ensino baseado mais na liberdade que na autoridade, um ensino mais participativo que autoritário” (BARRENA, 2015, p. 80).

TEXTO 1

APOLOGIA DE SÓCRATES

Quem nunca ouviu falar em Sócrates? O grande filósofo grego, apontado como um dos fundadores da filosofia ocidental e descrito mais tarde na obra de Platão – que foi seu aluno. Essa análise platônica permitiu grandes evoluções nas áreas de epistemologia e ética, tendo essa última área tornado-se a marca deste grande pensador. Platão reproduz um discurso de Sócrates na obra “Apologia de Sócrates”.

O livro é parte integrante de uma tetralogia, na qual o primeiro, intitulado Eutifron, aponta o filósofo em seu caminho para o tribunal, onde fora convocado devido a acusações de Meleto. Apologia de Sócrates seria a continuação deste primeiro, onde o processo é descrito. A obra ainda é continuada em outras duas etapas: Críton (onde o filósofo, já encarcerado, recebe a visita de um grande amigo) e Fédon, que narra seus últimos instantes de vida e o seu discurso sobre a imortalidade da alma.

Qual seria então a “Apologia de Sócrates”?

Para entender, vamos primeiramente pontuar as acusações que recaíram sobre o filósofo. Corromper a juventude, não acreditar nos deuses e criar uma nova Deidade foram às razões alegadas por Meleto, que levaram Sócrates a ser convocado em um tribunal.

Em sua apologia, Sócrates defende-se dessas acusações. Ele começa argumentando que seus acusadores haviam sido tão convincentes que quase ele mesmo acreditou nas inverdades que diziam a seu respeito. Disse também que a verdade é maior do que todos os sábios e o seu compromisso com ela é maior do que a sua prática de falar em tribunais, compromisso que os seus acusadores, segundo ele, não tinham, pois queriam apenas convencer a todos a respeito do que diziam.

Ele resgata acusações que não constavam do processo, mas que também já haviam sido proferidas contra ele e, portanto, poderiam pesar na decisão dos juízes. Seus acusadores oficiais neste processo foram Meleto, a respeito de quem pouco se sabe, apenas que era um tragediógrafo que Sócrates mal conhecia e não tinha a menor ideia de que motivos este homem teria para acusá-lo. Seu segundo acusador era Ânito, um homem que pertencia a uma importante família de comerciantes de curtume, havia sido general a serviço de Atenas e era considerado um cidadão importante no cenário político. O que o teria motivado a denunciar Sócrates era o relacionamento de seu filho com o pensador, algo que ele jamais aprovou. O terceiro, Licon, era um famoso orador de Atenas e as razões que o teriam levado a denunciar o filósofo também seriam desconhecidas. Os três contavam com o mesmo direito de palavra no processo.

Sabedoria X Ignorância X Humildade

A principal bandeira levantada por Sócrates em sua defesa estava relacionada à sua sabedoria, onde o pilar central era a consciência da sua ignorância (Só sei que nada sei). Essa era a principal premissa que faria dele um verdadeiro sábio: a humildade em admitir que pouquíssimo sabemos diante de um universo tão cheio de mistérios. Todos os seus acusadores tentavam parecer que detinham a verdadeira sabedoria, mas ele afirmava que, segundo o Oráculo de Delfos (localizado em Delfos, cidade central da Grécia, era visitado por cidadãos comuns e também por grandes nomes. A cidade ficava localizada em uma área considerada como uma espécie de “umbigo” do mundo. Segundo a mitologia, Zeus estava em busca do ponto central do mundo e, para encontrá-lo, enviou duas águias de extremos opostos, e foi justamente sobre essa cidade que ambas se encontraram. A cidade envolve ainda diversos outros mitos, que ajudam a justificar a criação do oráculo no local), o verdadeiro sábio era ele.

Tomando por exemplo Aquilles (que se recusou a agir injustamente, mesmo sabendo que essa atitude poderia levá-lo a morte), Sócrates levantou outra grande bandeira: a da justiça. Preferia ser justo até a morte a salvar sua vida agindo fora do que julgava correto. Após ser julgado e condenado, Sócrates afirmou não ter achado estranho o fato de ser condenado (tudo indica que já esperava por isso), mas sim a quantidade de votos a favor da condenação que recebeu. Criticou ainda as leis de Atenas, que concedem ao condenado pouquíssimo tempo para a defesa, diferente de outras cidades, onde era impossível ser condenado em tão pouco tempo.

O filósofo afirma ter sido condenado pela falta de pudor, e jamais pela falta de argumentos, e declarou não estar arrependido de sua defesa, pois os que o condenam hoje, serão condenados amanhã. Aqueles que votaram favoráveis à condenação, por sua vez, continuaram declarando-se como justos. No momento de sua morte, Sócrates questiona se a morte seria uma perda definitiva de sentidos ou uma

passagem para outro plano, declarando estar preparado a qualquer uma dessas possibilidades de bom agrado.

Ao final de seu último discurso, disse que encerraria por ali, pois já era tempo de ele morrer e os demais continuarem suas vidas, sendo Zeus o único a saber quem estaria melhor.

5.2.2 Unidade 2: Ética, entre o bem e o mal

Na segunda unidade, tratar-se-á do tema Ética, especificamente o capítulo que aborda os valores e que recebe o nome de “Entre o bem e o mal”, do livro *Filosofando*. Nesse capítulo, serão explorados os conceitos de Valores, distinguindo-se os Juízos de Realidade e os Juízos de Valor. Em seguida, será tratado o que difere a Moral da Ética, enfatizando o caráter histórico e social da moral. Finalizando a unidade, será feita uma reflexão sobre dever e liberdade, provocando uma discussão sobre a responsabilidade que os indivíduos devem assumir ao fazerem suas escolhas.

Segundo Barrena, um plano de estudo com características pragmatistas, deve ser participativo e realista, tendo como base a experiência vivida pelo aluno, no qual deve ser incluído nas lições algo mais que meros fatos e dados, mas procurar a compreensão do que se ensina, levando o aluno a entender os fins e as consequências do que se aprende. (BARRENA, 2015, p. 129).

Desta forma, aulas sobre ética e outros temas devem ser relacionadas ao cotidiano do aluno, nas quais ele vivencie os conceitos estudados, oferecendo-lhes a noção de cidadania e empatia, como preveem os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O objetivo é que o aluno forme uma identidade autônoma, como sujeito moral, que reconhece o outro em sua identidade própria.

Para essa unidade, foram estabelecidos os seguintes objetivos: definir valores; distinguir moral de ética; reconhecer os conceitos de dever e liberdade em seu cotidiano; contextualizar os dilemas éticos em suas experiências de vida. A fim de atingir esses objetivos, serão utilizados, como recursos, o livro texto, que oferece uma série de textos verbais e não verbais, que estimulam a reflexão sobre o tema, levando os alunos a explorar as várias possibilidades de interpretação que esses textos oferecem, provocando a discussão e o debate em sala de aula; para complementar, será oferecido aos alunos um recurso extra, que será a leitura crítica de uma tirinha da Mafalda, personagem criada pelo argentino Quino, na qual a personagem questiona os valores e os dilemas éticos vividos por ela numa determinada situação.

Na tirinha, Mafalda vê-se tentada a ficar com o troco da compra que fez na padaria, ao invés de entregá-lo à mãe, que seria a atitude correta. Nesse momento, Mafalda encontra-se nesse dilema ético, e vê-se vencida por seus valores e sua consciência moral, que falarão mais alto. Na tirinha, ela denomina sua consciência como um “inquilino”. Desta forma, o aluno, ao ler a tirinha, identificar-se-á com a situação de Mafalda e começará a relacionar os conceitos estudados com sua própria vivência.

O objetivo será estimular os alunos a filosofarem a partir de uma situação do cotidiano, levando-os a lançar um olhar filosófico relacionando o tema estudado às suas experiências vividas. Como forma de avaliação, os alunos pesquisarão situações semelhantes do cotidiano para relacionar aos conceitos estudados. Essa atividade será apresentada oralmente, estimulando a expressão oral do aluno. Em seguida, deverá ser feita a entrega de um texto dissertativo acerca da situação estudada, ou seja, os alunos não só assimilarão o conteúdo, mas também irão expressar suas impressões sobre os atos vivenciados.

O pragmatismo [...] sustenta que cabe à filosofia fornecer hipóteses que devem ser testadas na prática social; como não há garantias de verdades imutáveis, os postulados filosóficos só podem ser validados no âmbito da experiência, isto é, posto em prática no ambiente social em determinadas circunstâncias históricas. Portanto, o pragmatismo se mostra eficaz quando se envolve com os problemas vivos das relações sociais. (NASCIMENTO, 2017, p.197).

Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem deixa de ser o mero repasse de conteúdos, passando a ser uma experimentação, tornando-se peça fundamental para o crescimento intelectual e pessoal do aluno.

TEXTO 2



QUINO. Mafalda. Disponível em: www.nova-acropole.pt. Acesso em: 28 fev. 2013.

Nessa proposta, cabe verificar os postulados éticos e sua validade, ao considerar sua aplicabilidade, ou seja, suas consequências práticas, isto é, a relação entre nossas crenças e o hábito.

5.2.3 Unidade 3: Política para quê?

Na terceira unidade, será abordada em sala de aula a temática “política”, tema referente ao capítulo 21 do livro *Filosofando*. Nessa unidade, será tratado sobre: “A filosofia política”, “Poder e força” e “Democracia”.

Os objetivos estabelecidos para a dinâmica dessa unidade serão: definir política, esclarecendo a diferença entre “política” e “politicagem”, na tentativa de desfazer o equívoco que provoca a aversão de indivíduos, afastando-os da discussão desse tema; relacionar a política às relações de poder, analisando os efeitos do fazer política sobre os indivíduos e grupos humanos; caracterizar as formas de poder legítimo na história da humanidade e na contemporaneidade; refletir sobre o processo democrático nas sociedades e seus regimes antidemocráticos; conscientizar sobre a importância da politização dos indivíduos em relação às suas escolhas e pontos de vista.

Além dos textos do livro didático adotado, será utilizado como forma de reflexão sobre a política, a leitura acurada do poema “O analfabeto político”, do poeta e dramaturgo alemão Bertolt Brecht. O poema em questão deixa claro que ser analfabeto não significa apenas não decifrar os textos escritos, mas sim uma espécie de cegueira, que nos impede de ver o mundo como ele é. No caso, o analfabetismo político consistiria na alienação do indivíduo decorrente da falta de interesse desses

indivíduos pelos assuntos referentes à política, que não seria apenas as disputas pelo poder e as falcatruas dos políticos, mas a falta de informação de que a política exerce uma forte influência em vários setores da vida em sociedade, aos quais o analfabeto político estaria alheio, e por isso não sabe votar, nem tem consciência do poder do voto para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esse analfabetismo impede que as mudanças ocorram. A partir dessa abordagem, chegaremos à conclusão de que para que haja uma democracia forte e consistente, é necessária a politização dos indivíduos, e que é necessário o abandono da passividade política e do individualismo para que eles se tornem mais participantes e conscientes da coisa pública.

A intenção é despertar o aluno para a importância de ser politizado, de ser consciente da realidade em que ele vive e conscientizá-lo que toda ação na vida social é política. A partir daí, provocá-lo a lançar um olhar mais curioso a tudo o que o envolve e perceber que tudo está relacionado à política, sendo importante estar atento a isso para que o exercício da cidadania seja efetivado e que haja uma mudança futura.

Quando Peirce elege o método científico como o mais adequado para fixar nossas crenças de forma mais válida para a obtenção de um conhecimento seguro através de um aprendizado conectado com a experiência, o verdadeiro torna-se prático e experimental. Desta forma, o método pragmatista permite mostrar como podemos chegar às conclusões verdadeiras através da investigação”. Tendo em vista que a ciência é uma atividade coletiva e cooperativa, o objetivo de averiguar uma verdade surge, então, a proposta de “comunidade de investigação, que consistiria num coletivo de cientistas em busca dos mesmos objetivos, com a participação e colaboração de todos para atingir o sucesso da investigação. Assim, valores democráticos e de cooperação tornar-se-iam destaques nessa proposta.

A utilização do método pragmatista e a proposta de “comunidade de investigação” nas aulas de filosofia encaixam-se perfeitamente. Numa discussão sobre “política”, por exemplo, após a leitura e a reflexão sobre o texto, somadas às experiências dos alunos, proporcionaria uma interação em comunidade, numa diversidade de pensamentos. Todos os alunos aprenderiam a ouvir seus colegas, estimulando-os a apresentar bons argumentos para a defesa de seus pontos de vista. Os alunos seriam instigados ativamente a obter conhecimento e compreensão do mundo e da sociedade, permitindo-os uma visão mais abrangente de seu mundo.

Assim, habilidades de pensar criticamente seriam desenvolvidas através do diálogo e da investigação. Transformar a sala de aula numa comunidade de investigação, onde os alunos aprendem a dividir opiniões com respeito, a fim de atingirem a um objetivo comum. Essa prática auxiliaria no desenvolvimento do espírito científico e filosófico, no reconhecimento da liberdade de pensamento e de expressão e, sobretudo, a prática democrática. Dessa forma, o conhecimento atingiria uma dimensão prática, principalmente o conhecimento filosófico.

Esta proposta nos remete à ideia de educação como processo social. Como ressalta Barrena (2015): os conteúdos transmitidos na escola não devem ser apresentados somente como resultado da investigação dos outros, mas dentro de uma comunidade de investigação, que faz parte de um processo cooperativo que envolve a interação social. A investigação supõe a identificação com os outros para atingir algo comum.

A escola, enquanto grupo social, deve ser uma comunidade em que a colaboração e o espírito cooperativo substituam o espírito competitivo. Ela deve preparar os alunos para participa da vida social, desenvolvendo competências para aprender a ser cidadãos participativos através das experiências que os envolvem.

Para este aprender social é primordial a adoção de estratégias em sala de aula, que estimulem a interação social. Portanto, é relevante destacar o trabalho em equipe, em que os alunos aprendem a trabalhar em equipe, a cooperar, a ser empático, compartilhando seus conhecimentos, experiências e os resultados de suas investigações com os outros.

Sobre isso, os PCNs destacam que a concepção de cidadania que queremos deve ter uma dimensão política que se manifestará na descoberta da participação democrática, na atitude de tolerância e de reconhecimento dos direitos humanos. Como forma e avaliação, será proposto aos alunos que eles pesquisem a relação que existe entre política e economia, política e educação, política e saúde, política e segurança etc. Os alunos reunir-se-ão em grupos e confeccionarão painéis para exposição oral, como também a entrega de um texto referente a todo o trabalho. A fonte utilizada pelos alunos para confecção desse trabalho serão matérias jornalísticas que abordem as relações propostas, ou seja, material jornalístico sobre a sua realidade social. Antes da apresentação dos painéis será feita uma leitura dramática do poema “O analfabeto político”.

TEXTO 3

O pior analfabeto é o analfabeto político. Ele não ouve, não fala, nem participa dos acontecimentos políticos. Ele não sabe que o custo de vida, o preço do feijão, do peixe, da farinha, do aluguel, do sapato e do remédio depende das decisões políticas.

O analfabeto político é tão burro que se orgulha e estufa o peito dizendo que odeia a política. Não sabe o imbecil que, da sua ignorância política, nasce a prostituta, o menor abandonado, e o pior de todos os bandidos, que é o político vigarista, pilantra, corrupto e lacaio das empresas nacionais e multinacionais (Bertolt Brecht).

5.2.4 *Unidade 4: Estética*

Em busca da compreensão e do conhecimento, o homem decifra significados do que vê, lê, ouve, sente, tanto pela linguagem verbal, em que se utiliza da palavra escrita ou falada, quanto pela linguagem não verbal, 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 linguagem que, por sua vez, são produtos da consciência com significados. 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).

Partindo desse pressuposto, sob a visão da semiótica peirceana, como bem disse Santaella, a arte, enquanto signo, é uma forma de compreensão do mundo que utiliza a obra de arte como forma de conhecimento, linguagem e representação. A partir dessas considerações, será tratado nesta unidade didática, o tema Estética, tendo como base textos do livro adotado pela escola, onde serão trabalhados em sala de aula os seguintes conteúdos: O que é estética; O belo na obra de arte; Arte e criatividade; Funções da arte; O conhecimento pela arte.

Os objetivos estabelecidos para a condução do conteúdo em sala de aula foram: definir estética; refletir sobre o belo na obra de arte; conceituar arte; caracterizar as funções da arte e reconhecer a arte como forma de conhecimento.

Partindo do fato de que, em filosofia, a Estética estuda racionalmente os valores propostos pelas obras de arte e o sentimento que provoca nos indivíduos, serão apresentadas aos alunos reproduções de duas obras de arte: a primeira, uma

fotografia de Sebastião Salgado (1944), fotógrafo brasileiro considerado um dos maiores talentos da fotografia mundial, pelo teor social de seu trabalho. Dentre suas fotografias, foi selecionada uma retirada do livro “Êxodos”, publicado no ano de 2000, fruto de uma viagem que ele realizou por vários países, fotografando a luta dos imigrantes. A fotografia em preto e branco retrata uma família caminhando por uma estrada em busca de um lugar melhor para viver. A segunda obra, a pintura Retirantes, feita em 1944 pelo artista brasileiro Cândido Portinari, foi produzida com a técnica de óleo sobre tela e encontra-se no Museu de Arte de São Paulo (MASP). Nessa obra, Portinari aborda o tema da migração nordestina, triste realidade de uma parte da população brasileira, que deixa seu lugar de origem em busca de melhores condições de vida em outras partes do País.

As reproduções serão apresentadas aos alunos através de slides. A princípio, será sugerido que eles observem as obras atentamente; em seguida, eles serão questionados acerca do que viram, as impressões que as pinturas causaram sobre eles, como foram suas reações à maneira como foram retratadas e que mensagem elas transmitiam. Para finalizar, num exercício de olhar, devem apresentar os aspectos que diferem e que se assemelham nas duas obras. Como atividade avaliativa, os alunos pesquisarão obras de arte em suas mais diversas expressões (artes visuais, músicas, poemas etc.). Em seguida, será feita uma mostra na qual eles apresentarão a obra, comentando sobre o valor e o tipo de mensagem que carrega em seu conteúdo, como também uma pequena biografia dos artistas. Essa atividade também sugere a produção de um texto crítico sobre as obras. O produto desta unidade poderá transformar-se num projeto maior, no qual os alunos produzam suas próprias obras com temática social.

Esse tipo de atividade desenvolve a cognição dos alunos através dos sentidos e da racionalidade, como também desperta e desenvolve nos alunos o gosto pela arte, tão desvalorizada em nossa realidade concebida como algo sem importância, além de atingir um público restrito e elitizado. Há a proposta também de promover acessibilidade à arte e à cultura. Sobre esse aspecto, vale consultar os PCNs, que reforçam a “concepção de cidadania que queremos para nós e que desejamos difundir para os outros” e que se torna clara na dimensão estética, representada pela “abertura para a diversidade, a novidade e a invenção” revela “um dos aspectos fundamentais em que a cidadania se exercita, a saber, a sensibilidade”

É importante ressaltar que em sua Teoria dos Signos, Peirce apresenta a ideia de que todo pensamento implica a interpretação de algo por alguém, e que essa interpretação só ocorre através do signo. Por sua vez, o signo representa algum objeto para interpretar, um intérprete para esse objeto e a interpretação propriamente dita. A unidade semiótica seria esse signo que se divide em ícone (uma representação de algo), índice (um indício de algo) e símbolo (uma convenção). Segundo Santaella (1983), a semiótica tem como objetivo examinar os diversos modos e objetos de produção de significado e de sentido.

Observa-se que tanto a fotografia de Sebastião Salgado como a pintura de Portinari são textos e, como tais, objetos de significado e sentido, portanto, deve-se ler suas entrelinhas, através do olhar apurado, para identificar a narrativa que essas obras carregam em si. Percebe-se que as obras têm uma importância signíca, ou seja, produzem um significado, assim sendo, são passíveis de análise como um texto, principalmente à luz dos métodos de interpretação da semiótica.

Propõe-se que os alunos, enquanto intérpretes das obras, identifiquem na fotografia e na pintura os elementos semióticos através de uma análise mais apurada. A princípio, questiona-se aos alunos o que essas duas obras têm em comum, do ponto de vista da significação. Após esse questionamento, constata-se que ambas são icônicas, pois representam famílias, havendo imagens que imprimem essa significação. Outro elemento a ser observado nas obras é o índice, ou seja, as imagens indicam o estado em que as famílias se encontram retratadas, no caso em análise, a migração pela estrada num momento de dificuldade, sofrimento e tristeza. Em ambas, é notório um índice bastante significativo, que são as trouxas sobre a cabeça dos retirantes e a estrada representando a migração. Mais especificamente na pintura, notam-se as expressões faciais, os olhares e o ambiente, que reportam à fuga da seca. Por final, observa-se o componente símbolo nas obras, a fotografia em preto e branco e as cores sem vida, a luz, as formas e expressões distorcidas na pintura, simbolizando assim o sofrimento.

Esses elementos direcionam a uma interpretação e a uma significação de obras de arte expressas através da linguagem não verbal, propiciando a absorção do conhecimento através da arte, provocando a reflexão sobre problemas sociais vivenciados em uma realidade.

Outro conceito peirceano que cabe nesta unidade observar, é o de fenomenologia, que segundo Peirce, encarrega-se de observar os fenômenos, e

nessa análise, postula as formas e propriedades universais desses fenômenos. A semiótica colheu frutos da fenomenologia, pois através dela pode-se decifrar o mundo como linguagem, observando os fenômenos que podem ser qualquer coisa, no caso, as obras de arte, como a fotografia e a pintura. Assim, a fenomenologia pode ser definida como descrição ou análise das experiências em que o indivíduo se depara a todo momento e em qualquer lugar. Portanto, ao colocar os alunos perante obras de arte para uma análise ou descrição, eles iriam experimentar o surgimento das três categorias de qualquer fenômeno. Dessa forma, surge a oportunidade de os alunos desenvolverem estas três capacidades: a observação do que está diante deles, a distinção e discriminação das diferenças através da observação e a generalização destas observações em classes ou categorias.

Assim, Peirce apresentou as três categorias universais de toda experiência e de todo pensamento. Em seu ensaio “Sobre uma nova lista de categorias”, produzido em trinta anos (1867-1897), ele conclui que tudo que aparece à consciência ocorre gradativamente através de três elementos formais de toda experiência, aos quais denominou de Primeiridade, Secundidade e Terceiridade, conforme já explanado (SANTAELLA, 1983).

Em relação às experiências dos alunos na análise de obras de arte, a Primeiridade seria o primeiro contato com a obra de arte, de forma inocente, livre e totalmente superficial, ou seja, uma primeira apreensão da obra, de forma imprecisa, sem significação da coisa em si. Nesse estágio, a obra é um quase signo. Na Secundidade irá ocorrer a consciência do mundo real, em que o aluno, diante da obra de arte, pensa, reage, sente, interage, dialoga. Finalmente, na Terceiridade, o aluno faz uma síntese intelectual que iria corresponder à inteligibilidade, que resultaria no pensamento em signos, ocorrendo, assim, uma representação de uma interpretação da obra. É a forma como o indivíduo, ser simbólico, encontra-se presente no mundo. Isso ocorre quando a consciência produz um signo, um pensamento, uma interpretação diante do fenômeno, no caso, a obra de arte.

[...] 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).

TEXTO 4 – Fotografia de Sebastião Salgado - Êxodos (2000).



TEXTO 5: OS RETIRANTES DE PORTINARI



Proposta de avaliação das atividades: monitoramento das leituras dos textos propostos a partir da produção de resumos, resenhas e outros exercícios escritos; realização de debates, seminários e grupos de discussões sobre a temática abordada nos textos lidos; aplicação de uma avaliação escrita, na qual o aluno irá discorrer, com suas próprias palavras, expressando sua visão sobre o tema estudado; produção de uma Tertúlia Filosófica ou Café Filosófico, com debates, música, teatro e audiovisual sobre um tema estudado nas oficinas, como forma de avaliação dos resultados.

A proposta de “Ensinar Filosofia à Maneira Pragmatista” torna-se viável a partir do momento em que o pragmatismo é um método que auxilia a esclarecer e resolver problemas presentes na vida de todos e na sociedade, como também aplicado à educação, apresentando-se como método que contribuirá bastante no sentido de valorizar as ideias futuras, tendo como ferramentas a experiência, aliando a teoria à prática, e a adoção do espírito científico. Desta forma, o pragmatismo torna-se uma teoria da aprendizagem que valoriza o aprender enquanto experiência e o esclarecimento de dúvidas, de forma prática, observando as possíveis consequências do que se aprende em novos modos de ação, ou seja, aprender fazendo e principalmente aprender a pensar. Quando o aluno depara-se com um texto filosófico, como “A defesa de Sócrates”, de Platão, no qual o principal questionamento é saber enquanto domínio da verdade, e em contraposição a essa ideia, Sócrates afirma não saber de nada, leva a refletir sobre a afirmação de Peirce de que todo pesquisador, por mais sistemático e rigoroso que seja seu pensamento, será essencialmente falível, aplicando nesse caso, o conceito de falibilismo, doutrina que afirma que por meio do raciocínio, nunca poderemos obter a certeza, exatidão e universalidade absolutas. Por isso, a importância de colocar o aluno na posição de pesquisador, de um cientista em busca de novas descobertas, questionando sobre as consequências e ações do que foi aprendido em sala de aula e na vida.

Ao mencionar as consequências e ações futuras, faz-se uma conexão direta com a máxima pragmatista, que afirma que o significado de um conceito consiste nas consequências práticas concebíveis de sua aplicação. Esse enunciado reporta à segunda unidade didática proposta, que sugere uma reflexão e discussão dos alunos a partir da tirinha da Mafalda abordando sobre valores e dilemas éticos, no caso da tirinha, o valor da honestidade. O que a máxima pragmatista de Peirce faz refletir é que uma afirmação que não tenha qualquer relação com a experiência não fará sentido.

Retornando à análise da tirinha, afirma-se que a atitude de Mafalda em relação a ficar com o troco é honesta, se houvesse uma observação do comportamento futuro dela em determinada situação, comprovando sua honestidade através de suas atitudes. Desta forma, a crença que temos sobre a honestidade de Mafalda deve ser sustentada em fatos possíveis de serem observados na prática. Por conseguinte, conhecer realmente uma pessoa, afirmar se ela é ou não moral, só poderá ser confirmado através de suas práticas no cotidiano. Pode-se dizer que, dessa forma, ocorrerá a filosofia da ação.

Ao discutir-se o tema política em sala de aula, no caso da terceira unidade didática a ser aplicada, é importante destacar a importância e a necessidade da politização dos alunos, ou seja, a prática do exercício da cidadania, da convivência democrática e da consciência crítica da realidade social e política na qual o aluno está inserido. Por isso a importância da exploração do conceito de “Comunidade de investigação”, não somente na conotação científica, mas na prática do diálogo, na liberdade de pensamento e expressão e, principalmente, no respeito ao outro, desenvolvendo assim a prática da empatia e a busca do bem comum.

A leitura reflexiva do poema “O analfabeto político”, de Bertolt Brecht, provoca questionamentos oportunos sobre o tema política e desperta no aluno o olhar mais focado para a função poética da linguagem.

Já na última unidade didática, com o tema estética e a análise de obras de arte, o estudo dos conceitos de Semiótica e Fenomenologia torna-se indispensável, já que o fenômeno estético na apreciação de obras de arte descreve todo o processo do pensar, que culmina na interpretação dos signos nessas obras.

Portanto, a aplicação desses conceitos contribui de forma significativa na compreensão do conhecimento, que visa decifrar significados. Assim sendo, o aluno, ao deparar-se com qualquer outra obra de arte, a encarará como carregada de significação, tornando possível vivenciar todo o processo de interpretação de obras de arte enquanto linguagem dotada de inúmeros significados.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o título desta dissertação: Ensinar filosofia à maneira pragmatista: contribuições de Charles Sanders Peirce, realizou-se uma investigação sobre “ensinar filosofia” com base no método pragmatista desenvolvido por Charles Sanders Peirce (1834-1914). Ficou estabelecido como objetivo desenvolver o método pragmatista, aplicando-o à educação, mais especificamente ao ensino de filosofia no ensino médio.

Entendeu-se que ensinar filosofia à maneira pragmatista seguiria uma metodologia que envolveria a atividade do ensino voltado ao domínio de habilidades que levassem o aluno à articulação da teoria com a prática, ao domínio do pensamento operatório, ao aprender fazendo, ao desenvolvimento do pensamento científico e da criatividade, ou seja, aprender tendo como base as contribuições teóricas do pensamento pragmatista.

Para a concretização desse objetivo, foi realizado um estudo bibliográfico sobre essa corrente filosófica, destacando o ensino de filosofia não como mera transmissão de conteúdo, mas enfatizando a prática do pensar, do refletir, da descoberta e da crítica, ou seja, destacando o “filosofar” como um fazer e apoiado pela experiência.

Tendo como base o pragmatismo enquanto método, buscou-se um estudo que contribuísse para o desenvolvimento do aluno na escola e na vida, como também oferecesse estratégias ao professor de filosofia do ensino médio, através da apresentação de unidades didáticas que tiveram como apoio as contribuições dessa corrente filosófica. A elaboração destas unidades didáticas teve como motivação dar uma nova e mais agradável dinâmica às aulas de filosofia, tornando-as mais atrativas e proveitosas; tiveram como inspiração o fato de o pragmatismo, enquanto escola filosófica, propor uma “filosofia da ação”, dessa forma, essa abordagem, como estratégia, ofereceu a possibilidade concreta de tratar temas de filosofia com os alunos do ensino médio de forma mais eficaz, trazendo a discussão filosófica para a realidade destes alunos, através de uma práxis, não apenas a especulação vazia. Para isso, buscou-se encarar o pragmatismo não como puro utilitarismo, mas como propõe Peirce, em sua máxima que afirma que a validade de qualquer conceito ou ideia deverá ter como base seus efeitos experimentais e de suas consequências práticas.

Para articular a proposta do pragmatismo à prática do ensino de filosofia em sala de aula, foi bastante relevante a pesquisa bibliográfica sobre o pragmatismo, buscando seus fundamentos filosóficos, sua origem, seu conceito, seu contexto histórico e, principalmente, o estudo de seus representantes, destacando Charles Peirce, Willian James e John Dewey.

É importante ressaltar que o pragmatismo assumiu uma tradição filosófica diferente dos racionalismos e dos idealismos, foi uma maneira de relacionar o conhecimento e a racionalidade com o agir, tendo a razão uma finalidade prática. Apesar das diferentes abordagens e controvérsias entre seus propositores em suas particularidades teóricas, houve algo em comum no pragmatismo, ou melhor, nos pragmatismos: o anticartesianismo, a ênfase na experiência, a noção de investigação científica, a oposição ao ceticismo e uma nova concepção de verdade.

Uma grande referência do pragmatismo, Willian James (1842-1910), filósofo e psicólogo americano, deu ao pragmatismo uma forma psicológica, moral e religiosa de fazer filosofia, o que Peirce não pretendia. Para ele, a utilidade da filosofia seria investigar somente o que faz diferença na nossa vida prática, descartando reflexões filosóficas abstratas e insuficientes sobre a pretensão de encontrar a verdade.

John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo e pedagogo estadunidense, reformulou o pragmatismo de Peirce e James. Seu diferencial foi aplicar a inteligência humana, que já havia aplicado na ciência, às questões éticas e sociais e também à educação. A metodologia de Dewey, aliada à máxima pragmatista, é aplicada no campo dos valores, como por exemplo, na área social e política. O pragmatismo, tanto para Peirce como para Dewey, é também um método, tanto a ser aplicado na ciência como em outros âmbitos e possibilidades, no caso, na educação e, mais especificamente, no ensino de filosofia.

Desta forma, as teorias dos pragmatistas clássicos acima citados contribuíram significativamente para a produção deste trabalho, no sentido de que as teses fundamentais do pragmatismo são a valorização da experiência na compreensão do mundo, a ideia de que as crenças podem ser fixadas de maneira mais segura a partir da adoção de hábitos mentais típicos do saber científico, bem como a formulação do conceito de verdade nos moldes tradicionais não responderem satisfatoriamente às exigências da realidade, ou seja, para o pragmatismo, a verdade dependerá de seu uso e das consequências práticas resultantes do teste e prova de uma teoria a se tornar prática. Eis aí a proposta deste trabalho.

No que diz respeito à prática do método pragmatista no ensino de filosofia a nível médio, as teorias de Peirce preenchem satisfatoriamente esse requisito. A dinâmica das unidades didáticas propostas nesta pesquisa provocará o aluno a uma compreensão do mundo através de uma leitura racional de textos verbais e não verbais que abordam temas filosóficos, compreensão que acontecerá num processo de descoberta do que esses textos realmente significam, através do diálogo, da discussão, da reflexão e do trabalho em grupo.

A contribuição de Peirce na realização do produto final desta pesquisa, no caso as unidades didáticas, é grandiosa. A própria máxima pragmatista serviria como carro-chefe dessa proposta, principalmente no que diz respeito à questão de que o aprendizado seria uma consequência prática do que se investigou, estudou e questionou, ou seja, o resultante da filosofia da ação.

Em seus artigos “A fixação da crença” (1877) e “Como tornar claras nossas ideias” (1878), Peirce discute respectivamente a necessidade de método seguro para a fixação de nossas crenças e a adoção de uma razão lógica para tornar claras nossas ideias. No primeiro texto, Peirce elege o método científico como o mais útil e adequado para o exercício do raciocínio e para obter o conhecimento seguro, pois, segundo ele, a inteligência humana é científica, aprende com a experiência, aprende a partir de coisas reais independentes da opinião. Desta forma, o verdadeiro é o prático e o experimental, por isso a importância de adotar a atitude científica em sala de aula, provando e experimentando o que se aprende, ou seja, aprender fazendo, descobrindo.

Já no segundo artigo, Peirce deixa clara a importância do uso da lógica como forma de raciocínio, tornando-se uma prática relevante para o ensino de filosofia, pois aqui ele enfatiza a necessidade de a filosofia ser um conhecimento cujo papel seria esclarecer o sentido e o significado dos termos e usar a razão pragmática como forma de obter conhecimentos claros. Nesse texto, ele começa a gestar sua doutrina principal, que é a semiótica.

Sabe-se que 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 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 de lógica, e que se baseia na convicção de a função de investigação não é só representar a realidade, mas poder atuar nela de forma mais efetiva. Daí a importância de tratar conceitos da semiótica na interpretação de textos, charges, pinturas, fotografias e poesia em sala de aula, tornando o aprendizado da filosofia mais prático, fazendo com que os alunos vejam a filosofia presente em vários elementos do cotidiano e auxiliando-os na formação de opiniões.

Outro conceito peirceano a ser explorado na prática em sala de aula é o de sua fenomenologia. Isso ocorre quando, através da fenomenologia, podemos decifrar o mundo como linguagem, observando os fenômenos, que podem ser qualquer coisa que surja em nossa mente e em nossa frente, como um quadro ou uma fotografia, como foi proposto nas unidades didáticas. Assim, a fenomenologia surge como uma descrição ou análise das experiências percebidas pelo indivíduo, no caso, o aluno, a todo momento.

Assim sendo, ficam claras as contribuições do método pragmatista para o ensino de filosofia, pois através do pensamento dos clássicos do pragmatismo, principalmente de Peirce, seu fundador, é deixado um legado que se apresenta através de seu método, que auxilia a esclarecer e resolver problemas que são enfrentados nos dias atuais. Percebe-se que essa corrente filosófica não se tornou ultrapassada, ao contrário, mostra-se viva e atual, reinventando-se.

A realização desta pesquisa prova como ela é inspiradora, podendo influenciar e contribuir com sua forma de pensar e de conceber as ideias de uma forma geral e, especialmente, a prática educativa, na tentativa de superar formas tradicionais de ensinar, tornando o ensino de filosofia mais criativo, no qual sejam ensinados não apenas conceitos, mas uma série de atitudes e habilidades necessárias para que os alunos cresçam como pessoas, resolvam problemas e desenvolvam uma inteligência prática.

Com essa contribuição, esperamos que o professor de Filosofia desperte e leve em consideração que os conteúdos filosóficos podem ser trabalhados de outra perspectiva, de maneira que possam despertar o interesse e o esforço dos alunos, utilizando planos participativos e realistas voltados para a experiência vivida pelos alunos, com atividades que não sejam meros textos e dados, e sim procurando a compreensão do que se ensina e do que se aprende, articulando o entendimento, os fins e as consequências do que é estudado nas aulas de filosofia.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Leonardo Marcondes. O signo: elementos semióticos de Peirce. **Ensaios e Notas**, 2016. Disponível em: <https://wp.me/pHDzN-38G>. Acesso em: 10 jul. 2020.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. Dewey e Rorty: Um debate sobre a justificação, experiência e o papel da ciência na cultura. **COGNITO ESTUDOS: Revista Eletrônica de Filosofia**, São Paulo, v. 5, n. 1, jan./jun. 2008.
- BARRENA, Sara. **Pragmatismo y Educacion**: Charles Peirce y John Dewey en Las aulas. Madrid, Machado Nuevo: Aprendizaje, 2015.
- BRASIL/MEC. **Projeto de intervenção**. Disponível em: <http://moodle3.mec.gov.br/ufms/file.php/1/gestores/vivencial/pdf/projetointervencao.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2017.
- CARVALHO, Maria da Conceição Sousa de; CABRAL, Carmem Lúcia de Oliveira (Orgs). **Por uma pedagogia do ensino de filosofia**. Teresina, EDUFPI, 2015.
- DE WAAL, Cornelis. **Sobre pragmatismo**. Trad: Cassiano Terra Rodrigues. São Paulo: Edições Loyola, 2007, p. 170.
- DEWEY, John. **Como pensamos**. 2. ed. Trad. Godofredo Rangel. São Paulo. Nacional, 1953. (Atualidades Pedagógicas).
- DEWEY, John. **Vida e Educação**. 10. ed. Trad. Anísio S. Teixeira. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação**: Introdução à Filosofia da Educação. 4. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1979.
- DEWEY, John. **Propositions, Warranted Asserbility and Truth**. The Later Works of John Dewey. Southern Illinois University Press. ed. Carbondale and Edwardsville. 1991, p. 170 (Publicado originalmente no The Journal of Philosophy, 38, (1941), p.141).
- ECO, Umberto. **Tratado geral de semiótica**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi e Gilson Cesar Cardoso de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- FAERNA, Ángel MANUEL (Org.). **Dewey**: la miseria de la epistemología. Madrid: Editora Biblioteca Nueva, 2000, p.13.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. 7. ed. Trad. Flávio Paulo Meurer (revisão da tradução de Enio Paulo Giachini). Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: EDUSF, 2005.
- GALLO, Silvio. **Filosofia**: experiência do pensamento. São Paulo: editora Scipione, 2014.

GEIGER, G. R. **John Dewey in Perspective: a reassessment**. New York; Toronto; London: McGraw-Hill Book Co., 1958, p. 9.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

IBRI, Ivo Assad. **Kósmos Noétós: A arquitetura Metafísica de Charles Peirce**. São Paulo: Paullus, 2015.

KOHAN, Walter O. (Org). **Políticas do Ensino de Filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. (col. Sócrates).

KOHAN, Walter O. **Filosofia: caminhos para o seu ensino**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. (col. Sócrates).

MOLINA, José Alberto. Leituras de Textos Filosóficos. *In: Filosofia: temas e Textos Filosóficos (site)*. Acesso em: 25 jun. 2018.

NASCIMENTO. Edna. **Dewey e Rorty: da metafísica empírica à metafísica da cultura**: Teresina, EDUFPI, 2014.

NASCIMENTO. Edna. **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*. Curitiba: CRV, 2018.

PEIRCE, Charles S. **The Collected Papers of Charles S. Peirce**. Cambridge: Mass., 1958.

PEIRCE, Charles. **Conferências do Pragmatismo**. Trad. Murilo Otávio Paes Leme, Anísio S. Teixeira, Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

PEIRCE, Charles. **A Fixação da Crença**. Tradução Arabela Grandim. Disponível em: www.lusofia.net. Acesso em: 19 jul. 2020. Publicação original em 1877.

PEIRCE, Charles. **Como tornar as nossas ideias claras**. Tradução Antônio Fidalgo Disponível em: www.lusofia.net. Acesso em: 19 jul. 2020. Publicação original em 1878.

PEIRCE, Charles. **Semiótica e Filosofia**. Introdução, seleção e tradução de Octanny Silveira da Mota e Leonidas Hegenberg. São Paulo: Cultrix, 1975.

PEIRCE, Charles. **Escritos Coligidos**. Tradução de Armando Moura D'Oliveira e Sérgio Pomerangblum. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).

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

PLATÃO. **A República**: diálogos. São Paulo: Ediouro, 1970. (col. Universidade – v.3)

PLATÃO. São Paulo: Abril Cultural – Victor Civita, 1972. (col. Os Pensadores).

RORTY, Richard. **A Filosofia e o Espelho da Natureza**. Tradução Antônio Trânsito; revisão técnica César Ribeiro de Almeida: Rio de Janeiro: Relume: Relume – Dumará, 1994.

RORTY, Richard. **Pragmatismo**: a filosofia da criação e da mudança. Organizadores Antonio Marco Pereira e Cristina Magro. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

RORTY, Richard; GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Ensaio pragmatistas**. Sobre subjetividade e verdade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

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

SEDUC/PI – Secretaria Estadual de Educação e Cultura/Piauí. **Referenciais curriculares do ensino médio da rede estadual do Piauí**. Teresina: Governo do Estado do Piauí, 2005.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: http://tccbiblio.paginas.ufsc.br/files/2010/09/024_Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes1.pdf. Acesso em: 25 jul. 2020.

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

ANEXOS

ANEXO A

I – MATRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO (2013)

Disciplina de Filosofia

Secretaria do Estado de Educação e Cultura – Piauí

II – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2017)

Ciências Humanas e Sociais aplicadas no Ensino Médio:

Competências específicas e habilidades

ANEXO B -



Alunos da U. E. Profº Antonio Tarcísio Pereira da Silva

Secretaria de Estado da
Educação e Cultura



CADERNO 2

Matrizes Disciplinares do Ensino Médio

2013

CARTA AOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO PIAUÍ

A Secretaria Estadual da Educação e Cultura do Piauí - SEDUC apresenta aos profissionais da educação as Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Piauí, as quais representam o esforço conjunto dos vários segmentos que compõem as equipes pedagógicas da Administração Central, das Gerências Regionais de Educação e das Escolas, tendo em vista o estabelecimento de padrões básicos de aprendizagem e de ensino.

A definição das Diretrizes Curriculares é uma das ações previstas no Projeto de Cooperação Técnica MEC–PNUD–SEDUC/PI e representa o início do processo de reorganização do trabalho pedagógico das escolas e de melhoria do desempenho escolar dos alunos.

Este documento foi elaborado com base nas políticas educacionais nacionais e estaduais, nas legislações vigentes, nos fundamentos dos programas do MEC e nas orientações do processo pedagógico já existente na Rede Estadual de Ensino, sistematizado num único documento a base conceitual do processo de ensino-aprendizagem, fundamentos e procedimentos do método didático, as matrizes com as aprendizagens esperadas, os conteúdos esperados por disciplina e a sistemática de avaliação do desempenho escolar.

Neste contexto, as diretrizes aqui evidenciadas estão embasadas nos princípios de igualdade e equidade, em uma perspectiva de uma prática docente aberta a novas experiências, a novos modos de compreender, de ser e se relacionar, respeitando as diferenças e a pluralidade de ideias, diante da autonomia, eficiência e eficácia escolar.

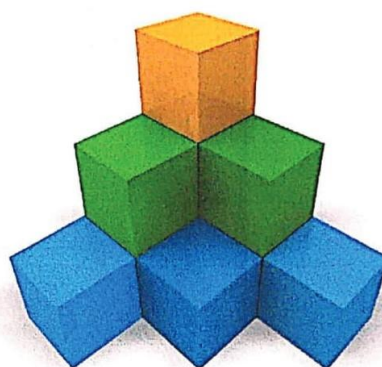
Almeja-se que as Diretrizes Curriculares possibilitem a reflexão e o redirecionamento das práticas das escolas por meio do alinhamento das concepções relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, requisitos necessários à (re)elaboração da proposta pedagógica.

Atila Freitas Lira
Secretário de Estado da Educação do Piauí

MATRIZ DISCIPLINAR DO ENSINO MÉDIO
ÁREA DO CONHECIMENTO: CIÊNCIAS HUMANAS – FILOSOFIA

ETAPA DE ENSINO	O QUE DEVERÁ SER APRENDIDO	O QUE DEVERÁ SER ENSINADO	COMO DEVERÁ SER ENSINADO	O QUE DEVERÁ SER AVALIADO
1º SÉRIE	<p>Desenvolver a capacidade de crítica e autocrítica.</p> <p>Perceber-se como ser afetivo e corporal, segundo suas capacidades, potencialidades e dificuldades.</p> <p>Desenvolver uma postura filosófica (analítica, investigativa, questionadora e reflexiva).</p> <p>Perguntar, responder, solicitar e fazer esclarecimentos; opôr-se; criticar, confrontar, recusar interpretações e fazer interperações.</p> <p>Reconhecer e compreender a diversidade geográfica, biológica, social e cultural.</p> <p>Reconhecer o real como uma totalidade inter-relacionada.</p> <p>Ler textos filosóficos de diferentes escolas, autores e tendências e ideologias.</p> <p>Desenvolver a capacidade de problematizar a partir da apropriação de conceitos, linguagens e problemas das ciências e das artes.</p> <p>Respeitar a especificidade de estrutura discursiva (científica, narrativa, filosófica moral, artística).</p> <p>Compreender o sentido e o significado dos argumentos moral e ético.</p> <p>Perceber com clareza as relações de poder e vislumbrar alternativas de organização social.</p> <p>Perceber como acontecem as relações materiais de existência.</p> <p>Trazer à tona e apontar o arsenal da crítica filosófica frente à realidade.</p> <p>Valorizar o trabalho como meio de autoconstrução e como esforço necessário a vida compartilhada.</p>	<p>SER</p> <ul style="list-style-type: none"> Existência e autoconsciência. Ontologia: o eu, o outro e o mundo. O real e a realidade: experiência do mundo real como interpretação humana. Existência e essência. O ato de filosofar e a experiência do logos. <p>CONHECER</p> <ul style="list-style-type: none"> Hermenêutica e Epistemologia Conhecimento/autocanhecimento. Conhecimento filosófico: atitude filosófica. Os problemas da filosofia. O método da filosofia. Caminhos e instrumentos do pensar. Os paradigmas filosóficos. Os vários modos de conhecimento: estético, poético, mítico, ideológico, religioso, científico e filosófico como representações da realidade. Noções essenciais de lógica formal, simbólica, dialética. A epistemologia - problemas e limites das ciências. Ciência e Técnica. O problema do uso das ciências- o ideal científico e a razão instrumental. Filosofia e Ciências. <p>AGIR</p> <ul style="list-style-type: none"> Ética e exercício da cidadania. Ética e Filosofia Política: as questões fundamentais do agir. Distinção entre Ética e moral. Relação entre Ética e Política. A Ética como teoria da atitude integral e da dignidade participativa. Os valores ético-políticos e a dignidade participativa. A sociabilidade do homem: compartilhamento de valores. A questão da justificação do poder. Ideologias e Justiça. Discurso filosófico da legitimidade do poder. Guerras e poder. Utopias e democracia. A questão da Liberdade. Consciência Social e História real. 	<ul style="list-style-type: none"> Lendo, analisando e discutindo textos de conteúdo filosófico. Apropriando-se reflexivamente dos conteúdos de textos filosóficos e não filosóficos. Manifestando atitudes de reflexão, elaborando e encadeando argumentações próprias. Elaborando por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo. Estruturando justificativas para as suas críticas. Problematizando questões do cotidiano a luz dos ensinamentos filosóficos. Dialogando com os filósofos sobre os temas nos quais eles se preocuparam. Desenvolvendo através das atividades escolares a capacidade de crítica e autocrítica. Refletindo sobre o ser humano enquanto um ser de relações. Discutindo a experiência do mundo real como interpretação humana. Tomando concreto o ato de filosofar. Distinguindo os vários modos de explicação do real. Desenvolvendo argumentos lógicos. Construindo uma vivência fundamentada nos valores éticos. Problematizando as estruturas de poder e a possibilidade de alternativas de organização política. Refletindo sobre problemas existenciais como orientação para a vida. Refletindo sobre o trabalho, a sociedade e a exclusão, a política, os problemas da democracia. Problematizando as questões relativas ao viver o amor e o sexo, ao descobrir a liberdade e seus limites. Discutindo problemas, analisando textos filosóficos e recorrendo à história da filosofia. Sintetizando as ideias trabalhadas, tomando significativo este conhecimento na experiência. Conhecendo, de forma crítica, os principais paradigmas da filosofia. Refletindo sobre problemas existenciais como orientação para a vida. Refletindo sobre o trabalho, a sociedade e a exclusão, a política, os problemas da democracia. Problematizando as questões relativas ao viver o amor e o sexo, ao descobrir a liberdade e seus limites. Discutindo problemas, analisando textos filosóficos e recorrendo à história da filosofia. Sintetizando as ideias trabalhadas, tomando significativo este conhecimento na experiência. Conhecendo, de forma crítica, os principais paradigmas da filosofia. 	<p>1. As competências fundamentais relativas aos problemas filosóficos:</p> <p>Identificação dos problemas filosóficos e as disciplinas filosóficas em que se integram.</p> <p>Formulação clara e corretamente os problemas filosóficos.</p> <p>Demonstração de sua importância.</p> <p>Distinção dos problemas filosóficos de problemas não filosóficos.</p> <p>2. As competências fundamentais relativas às teorias filosóficas:</p> <p>Identificação e caracterização das teorias filosóficas.</p> <p>Reconhecimento:</p> <p>1 - se a teoria resolve ou não o problema que procurava resolver.</p> <p>2- das críticas tradicionais feitas a cada teoria.</p> <p>Capacidade de levantar novos problemas a partir de teoria.</p> <p>3. As Competências com os argumentos clássicos e as técnicas argumentativas:</p> <p>Realização de argumentos filosóficos clássicos e comuns.</p> <p>Avaliação de argumentos do ponto de vista lógico (validade, solidez, força).</p> <p>A comparação de argumentos filosóficos quer clássica quer comum.</p> <p>Propor argumentos novos.</p>

ANEXO C – Recorte da BNCC



BASE
NACIONAL
COMUM
CURRICULAR

EDUCAÇÃO É A BASE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**MINISTRO DA EDUCAÇÃO**

Rossieli Soares da Silva

SECRETARIA EXECUTIVA

Henrique Sartori de Almeida Prado

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Katia Cristina Stocco Smole

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**PARCERIA**

Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME



É com alegria que entregamos ao Brasil a versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a inclusão da etapa do Ensino Médio, e, assim, atingimos o objetivo de uma Base para toda a Educação Básica brasileira. A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção, em especial para o Ensino Médio no qual os índices de aprendizagem, repetência e abandono são bastante preocupantes.

Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.

Concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, o texto referente ao Ensino Médio possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras iniciado quando da homologação da etapa até o 9º ano do Ensino Fundamental. Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos.

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base.

Temos um documento relevante, pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar. Assim como aconteceu na etapa já homologada, a BNCC passa agora às redes de ensino, às escolas e aos educadores. Cabe ao MEC ser um grande parceiro neste processo, de modo que, em regime de colaboração, as mudanças esperadas alcancem cada sala de aula das escolas brasileiras. Somente aí teremos cumprido o compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera daqueles que juntos atuam na educação.

Rosieli Soares da Silva
Ministro da Educação

5.4.1. CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS NO ENSINO MÉDIO: COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS E HABILIDADES

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 1

Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

Nessa competência específica, pretende-se ampliar as capacidades dos estudantes de elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados (de natureza quantitativa e qualitativa); compreender e utilizar determinados procedimentos metodológicos para discutir criticamente as circunstâncias históricas favoráveis à emergência de matrizes conceituais dicotômicas (modernidade/atraso, Ocidente/Oriente, civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo etc.), contextualizando-as de modo a identificar seu caráter redutor da complexidade efetiva da realidade; e operacionalizar conceitos como etnicidade, temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e narrativas que expressem culturas, conhecimentos, crenças, valores e práticas.

HABILIDADES
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.
(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).
(EM13CHS104) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.
(EM13CHS105) Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.
(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 2

Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações.

Nessa competência específica, pretende-se comparar e avaliar a ocupação do espaço e a delimitação de fronteiras, como também o papel dos agentes responsáveis por essas transformações. Os atores sociais (na cidade, no campo, nas zonas limítrofes, em uma região, em um Estado ou mesmo na relação entre Estados) são produtores de diferentes territorialidades nas quais se desenvolvem diferentes formas de negociação e conflito, igualdade e desigualdade, inclusão e exclusão. Dada a complexidade das relações de poder que determinam as territorialidades, dos fluxos populacionais e da circulação de mercadorias, é prioritário considerar o raciocínio geográfico e estratégico, bem como o significado da história, da economia e da política na produção do espaço.

HABILIDADES
(EM13CHS201) Analisar e caracterizar as dinâmicas das populações, das mercadorias e do capital nos diversos continentes, com destaque para a mobilidade e a fixação de pessoas, grupos humanos e povos, em função de eventos naturais, políticos, econômicos, sociais, religiosos e culturais, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
(EM13CHS202) Analisar e avaliar os impactos das tecnologias na estruturação e nas dinâmicas de grupos, povos e sociedades contemporâneos (fluxos populacionais, financeiros, de mercadorias, de informações, de valores éticos e culturais etc.), bem como suas interferências nas decisões políticas, sociais, ambientais, econômicas e culturais.
(EM13CHS203) Comparar os significados de território, fronteiras e vazios (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas (civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo, esclarecimento/obscurantismo, cidade/campo, entre outras).
(EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais, impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.
(EM13CHS205) Analisar a produção de diferentes territorialidades em suas dimensões culturais, econômicas, ambientais, políticas e sociais, no Brasil e no mundo contemporâneo, com destaque para as culturas juvenis.
(EM13CHS206) Analisar a ocupação humana e a produção do espaço em diferentes tempos, aplicando os princípios de localização, distribuição, ordem, extensão, conexão, arranjos, casualidade, entre outros que contribuem para o raciocínio geográfico.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 3

Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.

Nessa competência específica, propõe-se analisar os paradigmas que refletem pensamentos e saberes de diferentes grupos, povos e sociedades (incluindo-se os indígenas, quilombolas e demais povos e populações tradicionais), levando em consideração suas formas de apropriação da natureza, extração, transformação e comercialização de recursos naturais, suas formas de organização social e política, as relações de trabalho, os significados da produção de sua cultura material e imaterial e suas linguagens.

Considerando a presença, na contemporaneidade, da cultura de massa e das culturas juvenis, é importante compreender os significados de objetos derivados da indústria cultural, os instrumentos publicitários utilizados, o funcionamento da propaganda e do marketing, sua semiótica e seus elementos persuasivos, os papéis das novas tecnologias e os aspectos psicológicos e afetivos do consumismo.

HABILIDADES
(EM13CHS301) Problematizar hábitos e práticas individuais e coletivos de produção, reaproveitamento e descarte de resíduos em metrópoles, áreas urbanas e rurais, e comunidades com diferentes características socioeconômicas, e elaborar e/ou selecionar propostas de ação que promovam a sustentabilidade socioambiental, o combate à poluição sistêmica e o consumo responsável.
(EM13CHS302) Analisar e avaliar criticamente os impactos econômicos e socioambientais de cadeias produtivas ligadas à exploração de recursos naturais e às atividades agropecuárias em diferentes ambientes e escalas de análise, considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade.
(EM13CHS303) Debater e avaliar o papel da indústria cultural e das culturas de massa no estímulo ao consumismo, seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à percepção crítica das necessidades criadas pelo consumo e à adoção de hábitos sustentáveis.
(EM13CHS304) Analisar os impactos socioambientais decorrentes de práticas de instituições governamentais, de empresas e de indivíduos, discutindo as origens dessas práticas, selecionando, incorporando e promovendo aquelas que favoreçam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável.
(EM13CHS305) Analisar e discutir o papel e as competências legais dos organismos nacionais e internacionais de regulação, controle e fiscalização ambiental e dos acordos internacionais para a promoção e a garantia de práticas ambientais sustentáveis.
(EM13CHS306) Contextualizar, comparar e avaliar os impactos de diferentes modelos socioeconômicos no uso dos recursos naturais e na promoção da sustentabilidade econômica e socioambiental do planeta (como a adoção dos sistemas da agrobiodiversidade e agroflorestal por diferentes comunidades, entre outros).

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 4

Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.

Nessa competência específica, pretende-se que os estudantes compreendam o significado de trabalho em diferentes culturas e sociedades, suas especificidades e os processos de estratificação social caracterizados por uma maior ou menor desigualdade econômico-social e participação política.

Além disso, é importante que os indicadores de emprego, trabalho e renda sejam analisados em contextos específicos que favoreçam a compreensão tanto da sociedade e suas implicações sociais quanto das dinâmicas de mercado delas decorrentes. Já a investigação a respeito das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais deve enfatizar as novas formas de trabalho, bem como seus efeitos, especialmente em relação aos jovens e às futuras gerações.

HABILIDADES
(EM13CHS401) Identificar e analisar as relações entre sujeitos, grupos, classes sociais e sociedades com culturas distintas diante das transformações técnicas, tecnológicas e informacionais e das novas formas de trabalho ao longo do tempo, em diferentes espaços (urbanos e rurais) e contextos.
(EM13CHS402) Analisar e comparar indicadores de emprego, trabalho e renda em diferentes espaços, escalas e tempos, associando-os a processos de estratificação e desigualdade socioeconômica.
(EM13CHS403) Caracterizar e analisar os impactos das transformações tecnológicas nas relações sociais e de trabalho próprias da contemporaneidade, promovendo ações voltadas à superação das desigualdades sociais, da opressão e da violação dos Direitos Humanos.
(EM13CHS404) Identificar e discutir os múltiplos aspectos do trabalho em diferentes circunstâncias e contextos históricos e/ou geográficos e seus efeitos sobre as gerações, em especial, os jovens, levando em consideração, na atualidade, as transformações técnicas, tecnológicas e informacionais.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 5

Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.

O exercício de reflexão, que preside a construção do pensamento filosófico, permite aos jovens compreender os fundamentos da ética em diferentes culturas, estimulando o respeito às diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais etc.), à cidadania e aos Direitos Humanos. Ao realizar esse exercício na abordagem de circunstâncias da vida cotidiana, os estudantes podem desnaturalizar condutas, relativizar costumes e perceber a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes, gestos e silenciamentos, avaliando as ambiguidades e contradições presentes em políticas públicas tanto de âmbito nacional como internacional.

HABILIDADES
(EM13CHS501) Analisar os fundamentos da ética em diferentes culturas, tempos e espaços, identificando processos que contribuem para a formação de sujeitos éticos que valorizem a liberdade, a cooperação, a autonomia, o empreendedorismo, a convivência democrática e a solidariedade.
(EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.
(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.
(EM13CHS504) Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 6

Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

A construção da cidadania é um exercício contínuo, dinâmico e que demanda a participação de todos para assegurar seus direitos e fazer cumprir deveres pactuados por princípios constitucionais e de respeito aos direitos humanos. Assim, para que os estudantes compreendam a importância de sua participação e sejam estimulados a atuar como cidadãos responsáveis e críticos, essa competência específica propõe que percebam o papel da política na vida pública, discutam a natureza e as funções do Estado e o papel de diferentes sujeitos e organismos no funcionamento social, e analisem experiências políticas à luz de conceitos políticos básicos.

Para o desenvolvimento dessa competência específica, a política será explorada como instrumento que permite às pessoas explicitar e debater ideias, abrindo caminho para o respeito a diferentes posicionamentos em uma dada sociedade. Desse modo, espera-se que os estudantes reconheçam que o debate público – marcado pelo respeito à liberdade, autonomia e consciência crítica – orienta escolhas e fortalece o exercício da cidadania e o respeito a diferentes projetos de vida.

HABILIDADES

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país.

(EM13CHS602) Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual.

(EM13CHS603) Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.).

(EM13CHS604) Discutir o papel dos organismos internacionais no contexto mundial, com vistas à elaboração de uma visão crítica sobre seus limites e suas formas de atuação nos países, considerando os aspectos positivos e negativos dessa atuação para as populações locais.

(EM13CHS605) Analisar os princípios da declaração dos Direitos Humanos, recorrendo às noções de justiça, igualdade e fraternidade, identificar os progressos e entraves à concretização desses direitos nas diversas sociedades contemporâneas e promover ações concretas diante da desigualdade e das violações desses direitos em diferentes espaços de vivência, respeitando a identidade de cada grupo e de cada indivíduo.

(EM13CHS606) Analisar as características socioeconômicas da sociedade brasileira – com base na análise de documentos (dados, tabelas, mapas etc.) de diferentes fontes – e propor medidas para enfrentar os problemas identificados e construir uma sociedade mais próspera, justa e inclusiva, que valorize o protagonismo de seus cidadãos e promova o autoconhecimento, a autoestima, a autoconfiança e a empatia.