



**Ministério da Educação
Universidade Federal do Piauí
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Mestrado Profissional em Filosofia**



FRANCISCO KLEBER FARIAS

**O ENSINO DE FILOSOFIA COMO CONCEPÇÃO CRÍTICA A PARTIR
DE KARL POPPER**

TERESINA (PI)

2021

FRANCISCO KLEBER FARIAS

**O ENSINO DE FILOSOFIA COMO CONCEPÇÃO CRÍTICA A PARTIR
DE KARL POPPER**

Dissertação de pesquisa de intervenção filosófica submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO – da Universidade Federal do Piauí – UFPI, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Linha de pesquisa: Filosofia e Ensino
Orientador: Prof. Dr. Gildásio Guedes

TERESINA (PI)

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Divisão de Processos Técnicos

F224e Farias, Francisco Kleber.

O ensino de filosofia como concepção crítica a partir de Karl Popper / Francisco Kleber Farias. -- 2021.

92 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Filosofia)-
Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas
e Letras, Teresina, 2021.

"Orientação: Prof. Dr. Gildásio Guedes Fernandes".

1. Filosofia - Estudo e ensino. 2. Falseabilidade.

3. Popper, Karl Raimund, 1902-1994. 4. Racionalismo crítico. 5. Senso comum. 6. Filosofia inglesa. I. Fernandes, Gildásio Guedes. II. Título.

CDD-107

FRANCISCO KLEBER FARIAS

**O ENSINO DE FILOSOFIA COMO CONCEPÇÃO CRÍTICA A PARTIR DE KARL
POPPER**

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

Área de Concentração: Ensino de Filosofia

Linha de Pesquisa: Filosofia e Ensino.

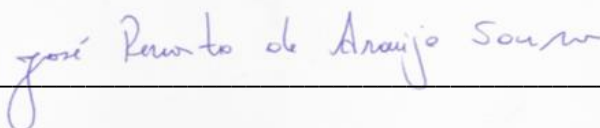
Orientador: Prof. Dr. Gildásio Guedes Fernandes.

Aprovado em 28 de julho de 2021.

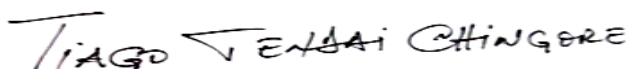
BANCA EXAMINADORA



Prof(a) Dr(a). Gildásio Guedes Fernandes (UFPI)
Orientador(a)



Prof(a) Dr(a). José Renato de Araújo Sousa (UFPI)
Examinador Interno



Prof(a) Dr(a). Tiago Tendai Chingore (UL)
Examinador Externo ao Programa ou à UFPI

Dedico este trabalho aos meus filhos,
que são minha fonte inesgotável de
inspiração e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por sua infinita bondade, misericórdia e amor com que tem me agraciado mesmo eu não sendo em nada merecedor.

Aos meus filhos Marcus Gabriel, Karla Yasmim e Clara Lis, por tanto carinho, acolhimento e amor que me ofertam diariamente.

Ao meu orientador Prof. Dr. Gildásio Guedes e à minha coorientadora Prof^a. Dr^a. Elnora Gondim, pelos ensinamentos e paciência para comigo, sem os quais este sonho não seria possível.

Aos meus grandes amigos que fiz durante a realização do curso, em especial o Emanuel Avelino e o Rogério Sérgio, pessoas estas que tornam o mundo um lugar melhor com suas existências, estes companheiros me apoiaram e não me deixaram desistir quando eu pensei que não conseguiria, minha eterna gratidão a vocês amigos!

A todos os professores do Programa de Mestrado Profissional em Filosofia da Universidade Federal do Piauí, por tantos aprendizados construídos em suas aulas e pela dedicação com que se dedicam a esta causa tão nobre que é o ensino de filosofia.

A todos que de alguma forma contribuíram para a concretização deste trabalho.

“Da ameba a Einstein vai apenas um passo” (Karl Popper).

RESUMO

Karl Raimund Popper é um dos filósofos mais bem-conceituados no que diz respeito à Filosofia das Ciências. O mesmo faz uma revisão radical do empirismo por meio da precedência da teoria, provocando assim uma virada na forma de se perceber o método científico. Para ele o conhecimento científico começa com uma teoria que antecede aos testes observacionais; estes, por sua vez, servem apenas como tentativas de falsificação da teoria. Já no que se refere à filosofia, Popper afirma que tais teorias são desprovidas da característica da refutabilidade, pois as mesmas não podem ser testadas empiricamente, porém, nem por isso elas deixam de ser relevantes, pois suscitam discussões importantes a partir do questionamento dos problemas que as originaram. Percebe-se claramente uma postura ou atitude crítica de Popper quanto às suas concepções acerca do que é ciência e do que é filosofia àquilo que chamou de conhecimento do senso comum. O objetivo deste trabalho consiste em apresentar uma proposta de intervenção filosófica a partir desta atitude crítica de Popper visando uma semelhante atitude por parte dos alunos de filosofia do Ensino Médio. Esta pesquisa é totalmente bibliográfica, sendo utilizados para a realização da mesma livros impressos e digitais e ainda periódicos retirados da internet. Adotamos o pressuposto de que, se o ensino de filosofia for realizado a partir de uma concepção de filosofia que seja essencialmente crítica, também os alunos serão levados ao próprio ato ou processo do filosofar criticando suas próprias teorias de senso comum e, dessa forma, melhorar a partir da identificação e eliminação de seus erros.

Palavras-chave: Ensino de filosofia, falseabilidade, Karl Popper, racionalismo crítico, senso comum.

ABSTRACT

Karl Raimund Popper is one of the most highly regarded philosophers with regard to the Philosophy of Sciences, he makes a radical revision of empiricism through the precedence of theory, thus causing a turn in the way of perceiving the scientific method, for him the Scientific knowledge begins with a theory that precedes observational tests, these, in turn, serve only as attempts to falsify the theory. With regard to philosophy, Popper states that such theories are devoid of the characteristic of refutability, as they cannot be tested empirically, but they are nevertheless not relevant, as they raise important discussions from the questioning of the problems that originated. One can clearly perceive a critical posture or attitude by Popper regarding his conceptions about what is science and what is philosophy to what he called common sense knowledge. The objective of this work is to present a proposal for a philosophical intervention based on Popper's critical attitude, aiming at a similar attitude on the part of high school philosophy students. This research is completely bibliographic, being used to carry out the same printed and digital books and journals removed from the internet. We adopt the assumption that, if the teaching of philosophy is carried out from a conception of philosophy that is essentially critical, the students will also be led to the very act or process of philosophizing, criticizing their own common sense theories and, in this way, improving from the identification and elimination of its errors.

Key words: Teaching philosophy, falsifiability, Karl Popper, critical rationalism, common sense.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
2	PRESSUPOSTOS HISTORICOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL..	12
2.1	O ensino de filosofia no Brasil Colonial	12
2.2	O ensino de filosofia no Brasil Imperial	15
2.3	O ensino de filosofia no Brasil Republicano.....	16
3	A FILOSOFIA E A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM.....	22
3.1	O paradoxo entre aprender e ensinar filosofia.....	22
3.2	É possível uma metodologia para o ensino de filosofia?.....	29
4	ALGUMAS CONCEPÇÕES POPPERIANAS.....	32
4.1	O problema da indução.....	32
4.2	O problema da demarcação.....	37
4.3	A concepção filosófica de Popper.....	45
4.4	Uma palavra sobre o ensino de filosofia.....	48
5	RACIONALISMO CRITICO E APRENDIZAGEM.....	55
6	A CAMINHO DA CRITICIDADE.....	73
6.1	O espaço da intervenção.....	74
6.2	Da natureza da pesquisa.....	75
6.3	Das etapas da pesquisa.....	76
6.3.1	Primeira etapa.....	76
6.3.2	Segunda etapa.....	76
6.3.3	Terceira etapa.....	77
6.3.4	Quarta etapa.....	78

6.3.5	Quinta etapa.....	81
6.4	Visões hipotéticas de uma intervenção filosófica.....	82
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo geral apresentar uma proposta de intervenção filosófica para o ensino de filosofia da Unidade Escolar João Emílio Falcão, e como objetivo específico identificar quais as respostas de senso comum mais frequentes dadas a questões relevantes sobre a realidade dos alunos e sobre eles mesmos, e dessa forma, adotar uma atitude filosófica que seja essencialmente crítica ao senso comum. A proposta interventiva apoia-se na postura crítica do filósofo austro-britânico Karl Raimund Popper frente àquilo que ele chamou de conhecimento do senso comum.

Levando em consideração o contexto histórico do ensino da disciplina filosófica no Brasil e os objetivos educacionais aos quais a mesma foi submetida, temos fortes razões para acreditar que o mesmo carece de espírito crítico, em outras palavras, tal ensino tem se mostrado historicamente dogmático. Diante disso, fazemos o seguinte questionamento: é possível o desenvolvimento de uma proposta de intervenção filosófica para os alunos de filosofia no Ensino Médio que seja essencialmente crítica?

Este trabalho trata de uma tentativa de responder o questionamento feito acima partindo do pressuposto de que, para tal, é necessário que o ensino de filosofia tenha como ponto de partida uma concepção filosófica que permita aos alunos melhorar a partir de seus próprios erros, neste caso em específico a que adotamos é a concepção crítica de Popper.

É importante salientar que nossa pesquisa não trata de forma alguma e em nenhum momento de uma tentativa de desenvolver a criticidade nos alunos, não temos a criticidade como fim ou mesmo como uma meta a ser alcançada, isso colocaria a filosofia como um determinado meio e não como um fim em si.

A ideia que pretendemos e, por consequência, a relevância desta pesquisa, é a da possibilidade do ensino da disciplina filosófica ser realizado como sendo, em si mesmo, essencialmente crítico. Dessa forma o que se desenvolve nestas linhas não é uma resposta pronta ou fechada àquele problema supracitado, não procuramos com este trabalho encerrar a discussão em torno da temática abordada, mas apenas apresentar uma resposta como possibilidade viável ao problema.

É importante salientar que nossa pesquisa está dividida em cinco capítulos, os mesmos representam o caminho percorrido pelo tempo em que nos debruçamos sobre o referencial bibliográfico na busca de responder ao nosso problema norteador, não se trata, portanto, de um trabalho que une uma parte teórica e outra prática, mas sim de uma pesquisa totalmente bibliográfica, porém, que visa apresentar um respaldo teórico para a prática do ensino da disciplina filosófica em sala de aula.

O primeiro capítulo aborda os pressupostos históricos do ensino de filosofia no Brasil. É, na verdade, uma visita à história de tal ensino dividida em três períodos, o colonial, o imperial e o republicano, procuramos nesta parte identificar se o ensino de filosofia nesses períodos atendiam à necessidade de ser um ensino crítico ou se servia para outros fins.

No segundo capítulo desenvolvemos uma discussão sobre a relação ensino-aprendizagem da filosofia, sobre o paradoxo existente entre o ato de ensinar e o de aprender esta disciplina, e ainda, sobre a possibilidade de uma metodologia que dê conta desta árdua tarefa.

Já no terceiro capítulo adentramos a filosofia popperiana procurando entender sua crítica ao problema tradicional da indução, o conhecido problema da demarcação e sua concepção filosófica, também fazemos no final deste capítulo uma pequena reflexão sobre o ensino de filosofia, procurando estabelecer alguma ligação com o pensamento de Popper.

No quarto capítulo abordamos aquilo que Popper denomina de racionalismo crítico, começamos estabelecendo um link com o capítulo anterior, lembrando alguns conceitos já trabalhados, depois, adentrando o caráter evolucionista da teoria popperiana acerca do conhecimento humano e de como ele evolui, por fim, mas não menos importante, concluímos com uma ligeira abordagem sobre alguns aspectos acerca da teoria popperiana da aprendizagem.

O quinto capítulo, intitulado *A caminha da criticidade*, diz respeito à metodologia de nossa proposta de intervenção, sobre como podemos trabalhar com os alunos a questão da criticidade ao senso comum tendo como ponto de partida a concepção filosófica adotada por Popper.

Reiteramos que nosso trabalho com esta pesquisa não objetiva encerrar a discussão em torno do problema de ensinar e aprender filosofia, nem mesmo representa uma tentativa de

se mostrar como alternativa salvadora ou iluminante a este campo de investigação, as respostas e sugestões contidas nestas linhas que seguem são apenas, se assim puderem ser aceitas, uma pequena contribuição à reflexão acerca do ensino de filosofia partindo de uma concepção que o mesmo deve ser crítico em sua essência, contribuição essa que não somente pode, mas deve ser criticada por quem quer que seja.

Pois é exatamente a respeito desse tipo de atitude que falamos acima que versa este trabalho, a atitude de desconfiar de certezas estabelecidas, na maioria das vezes pelo senso comum, de examiná-las e as submeter a uma forma de investigação que nos permita melhor fundamentar nossas ideias e opiniões, mesmo que para isso seja necessário abrir mão de algumas dessas certezas que, por ventura, se mostrarem falhas.

2 PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Consideramos de muita importância que um trabalho que trata sobre o ensino de filosofia no Brasil comece exatamente pelo aspecto histórico pela possibilidade que tal iniciativa nos oferece de nos situar acerca dos percalços que o ensino desta disciplina tem passado nos diferentes momentos de nossa história. É quase consenso que o ensino de filosofia em nosso país sempre foi algo problemático e, segundo Cesar (2012, p.1), essa problemática se evidencia principalmente pelo fato da filosofia, como disciplina escolar, ter entrado e saído do currículo por diversas vezes.

Concordando com este pensamento acerca da problemática do ensino de filosofia no Brasil, Santos (2016, p. 126 - 127) considera que tais problemas são de tamanha importância que exigem até mesmo uma atenção para a defesa ou crítica do termo “filosofia brasileira”, mesmo levando em conta os ensinamentos tomistas do Colégio do Rio, considerado por este autor a primeira faculdade de filosofia do Brasil.

Diante do exposto acima, percebemos que a história do ensino de filosofia no Brasil se confunde, algumas vezes, com a própria história da filosofia neste país, passando, ainda segundo Cesar (2012), Santos (2016) e também segundo Mazai e Ribas (2001), embora esses últimos não usem tais termos, pelos períodos colonial, imperial e republicano. Necessário então se faz discorrer sobre como se deu o ensino de filosofia nesses períodos de nossa história, vamos então a esses pressupostos históricos.

2.1. O ensino de filosofia no Brasil Colonial

De acordo com Mazai e Ribas (2001, p. 1), “pensar o exercício da Filosofia no ensino médio brasileiro requer uma contextualização do problema e uma retomada de sua história”. Esta, por sua vez, remonta ao século XVI com os padres jesuítas, que tinham por interesse não somente a educação dos povos colonizados, mas também sua catequização, propagando, dessa forma, a fé cristã. Em outras palavras, o ensino, nesse momento da história da educação brasileira, era totalmente impregnado de interesses religiosos.

Já para Santos (2016, p. 114), apesar de não haver documentos estritamente filosóficos que comprovem que de fato tenham sido os jesuítas os primeiros a implantarem o ensino de filosofia no Brasil, não diverge da opinião de que tenham sido realmente eles os responsáveis por tal feito. Acrescenta, porém, que tal ensino era influenciado por uma forte defesa da ortodoxia e dogmas católicos; isso pelo fato de que seus estudos eram de cunho tomista e seguiam preceitos escolásticos advindos do Concílio de Trento, que visava a expansão da fé católica e uma resposta à Reforma Protestante.

Esta característica do ensino de filosofia no período colonial denuncia que o mesmo atendia aos interesses da elite de sua época, negava-se à problematização do contexto ao qual estava inserida, ou seja, negava-se, por assim dizer, ao pensamento crítico e era totalmente livresca, reduzindo a ser um “mero comentário teológico, baseado, principalmente, na renovação da escolástica aristotélica” (CARTOLANO, 1985, p. 20 *apud* MAZAI; RIBAS, 2001, p. 3).

A filosofia ensinada no Brasil colonial servia apenas para incutir a doutrina católica nos colonos. Seu método de ensino era a chamada *Ratio Studiorum*, tal método consistia de um plano educacional jesuíta pautado numa série de regras onde se via claramente o desprezo pelos textos divergentes de Tomás de Aquino e de Aristóteles.

Com tal pensamento concorda Costa (1960), ao afirmar que na terceira regra do supracitado método se lê: “os intérpretes de Aristóteles que desmerecem da religião cristã não sejam lidos nem mencionados na escola, sem grande escolha; e acautele-se os discípulos que não lhes afeiçoem” (*apud* MAZAI; RIBAS, 2001, p. 3).

Um outro fator importantíssimo nessa época, no sentido de ter influenciado diretamente o ensino de filosofia, foram as chamadas Reformas Pombalinas, nome este dado em virtude de as mesmas terem sido realizadas por Sebastião José de Carvalho e Melo, Conde de Oeiras e Marquês de Pombal.

Pombal expulsou os jesuítas de Portugal e das colônias, quebrando assim uma hegemonia de mais de duzentos anos (SILVA et al., 2016, p. 637). Ainda segundo esses mesmos autores, tal expulsão se deu porque os jesuítas pretendiam educar para que a escola servisse aos interesses da fé, enquanto que o referido Marquês queria a escola para servir aos interesses comerciais do Estado, ou, em outras palavras, para servir aos interesses da Corte.

Não nos interessa, neste trabalho, os efeitos da reforma de Pombal em Portugal e/ou em outras colônias, mas sobretudo, no Brasil, e mais, apenas no que diz respeito ao ensino de filosofia. Todavia é importante entender que essas reformas tiveram origem com o advento ao poder, de Sebastião José de Carvalho e Melo que, depois de ter reconstruído Lisboa, por ocasião de um terremoto seguido de um tsunami ocorridos em 1775, que vitimou sessenta mil pessoas, teve uma forte ascensão política no reinado de Dom José I, tornando-se seu ministro plenipotente.

A Europa, nessa época, era fortemente influenciada pelo iluminismo, onde se destacavam os textos de pensadores como John Locke, Voltaire, Jean-Jacques Rousseau e Kant. Pombal, por sua vez, atribuía aos jesuítas o atraso na educação portuguesa que, em muitas ocasiões, se valiam de textos em latim e em grego, os quais, segundo ele, não privilegiavam os saberes escolares por não serem na língua nacional (portuguesa).

Em 1758, acontece um atentado contra o rei Dom José I e, então, o referido ministro se vale dessa situação, acusando alguns aristocratas e jesuítas de tal responsabilidade, confiscando seus bens, condenando à morte alguns e expulsando a Companhia de Jesus das terras portuguesas e das colônias, abrindo totalmente, dessa maneira, as portas para suas reformas.

As reformas pombalinas influenciaram grandemente o ensino de filosofia no Brasil, já que, com a expulsão dos padres jesuítas, o ensino nas colônias ficou sob responsabilidade da Coroa portuguesa. Essas mudanças foram tão significativas que Silva et al (2016, p 640) chegam mesmo a afirmar que elas foram “a primeira reforma educacional do Brasil”.

Tal reforma, todavia, não foi benéfica, pois muito embora o ensino de filosofia proporcionado pelos jesuítas visasse, como já falamos, atender aos interesses da fé católica, existia uma estrutura consolidada que, com as reformas de Pombal, foi destruída, tornando assim muito frágil o ensino no território brasileiro. A este respeito Rocha (2016, p. 204) afirma que:

Para o ensino da Filosofia essas mudanças tiveram consequências desastrosas, como por exemplo, o fechamento de diversos colégios no Brasil diminuindo o acesso ao ensino secundário; a mudança de eixo do ensino filosófico antes conservador e de tendência humanística para o cientificista sem uma adequada sistematização; os professores, muitos dos quais leigos,

arriscarem-se em uma educação científicista já que, em sua maioria, tiveram formação aristotélico-tomista da Companhia de Jesus.

Segundo Dutra e Pino (2010, p. 85), com o intuito de superar as dificuldades descritas acima, em 1779, Dom José I instituiu as chamadas aulas régias nas capitâneas brasileiras e, ainda citando Pupin (2006), aqueles mesmos autores afirmam que tais aulas eram ministradas por pessoas leigas, que tinham a seu cargo a própria estrutura física para a ministração dessas aulas e, por isso mesmo, na maioria das vezes elas eram realizadas em suas próprias casas.

Uma outra característica do ensino realizado nesses moldes, e que não nos pode faltar, é o caráter científicista que essas aulas assumiram, porém, como se tratavam de pessoas leigas e com uma formação aristotélico-tomista à frente das mesmas, o resultado não foi algo muito diferente do que se via com os jesuítas, pois os objetivos educacionais continuavam sendo religiosos e o ensino, livresco.

2.2 O ensino de filosofia no Brasil Imperial

Este caráter científicista permitiu, a partir das influências advindas da Europa, que diversas concepções filosóficas se instalassem no território brasileiro durante o chamado Período Imperial (1822 a 1889), mas a de maior expressão certamente foi a que se deu no final desse período e que ganhou força no início do seguinte, a saber, o Positivismo de Augusto Comte. Falaremos melhor acerca dessa concepção filosófica na sessão que segue, pois foi fortemente implantada e também combatida.

Durante o Período Imperial o ensino de Filosofia passou por inúmeras dificuldades, pois a educação priorizava o aspecto profissionalizante devido à vinda da família real para o Brasil (1807-1808), fato que possibilitou a abertura e crescimento tanto do comércio como da indústria nacional; porém, a mesma continuava a existir nos currículos enquanto disciplina.

De acordo com Rocha (2016, p. 205), as dificuldades que falamos acima pelas quais passou o ensino de filosofia se deram devido às oscilações provocadas pelas reformas que tal

ensino sofreu, e que essas mesmas oscilações tinham a ver principalmente com o que dizia respeito às tendências humanista e cientificista advindas da Europa que tal ensino sofria. Porém, como já falamos aqui, a disciplina insistia em continuar existindo nos currículos. Todavia, ainda segundo este autor, no período republicano a Filosofia será vista como uma disciplina desnecessária e seu espaço na educação será fortemente comprometido.

2.3 O ensino de filosofia no Brasil Republicano

Como dissemos na sessão anterior, uma das correntes filosóficas que mais influenciaram o ensino de Filosofia no Brasil, que aqui chegou no final do Período Imperial e que ganhou mais força ainda com a proclamação da república foi, sem dúvida nenhuma, o Positivismo de Augusto Comte.

Segundo Mazai e Ribas (2001, p. 6) no ano de 1891 houve o decreto de uma reforma na educação brasileira, promovida por Benjamin Constant, então Ministro da Instrução Pública, que consistia na gratuidade, liberdade e laicidade do ensino primário, pois para esse ministro o ensino deveria ser formador e não apenas preparador para o ensino técnico e superior já existentes.

Acontece que as ideias positivistas pairavam sobre o solo brasileiro, e o que houve de fato foi apenas o acréscimo de algumas disciplinas científicas. Deixando de lado, assim, o caráter reformador do decreto de Constant, o ensino continuava a ser feito de forma enciclopédica e a ciência era encarada como possuidora de respostas para tudo.

Vale a pena lembrar que Mazai e Ribas (2001, p. 7) ressaltam ainda que o Positivismo no Brasil foi fortemente combatido por uma corrente denominada de Escola de Recife e que os principais expoentes de tal corrente são: Tobias Barreto, o fundador; Sílvio Romero; Clóvis Beviláquia; Graça Aranha e outros. E ainda segundo Santos (2016, p. 118):

[...] esses pensadores se colocam em oposição ao domínio do pensamento positivista e trazem uma nova inclinação para o pensamento filosófico. Herdeiros de um kantismo, trabalham a filosofia num plano epistemológico, sendo provavelmente os primeiros a introduzir esse nível de discussão em

solos nacionais. Mergulhados numa discussão do tipo transcendental influenciada pelo modelo Kantista, tanto Tobias Barreto quanto Silvio Romero trazem à tona uma nova concepção de cultura, pois estabelecem a cultura num patamar que só diz respeito ao ser humano, transcendendo as condições naturais e animais. Essas concepções dão início a uma compreensão que problematiza a cultura em oposição a teorias ecléticas e positivistas em vigor na época.

Não é nosso objetivo nos delongar na explicação sobre o positivismo no Brasil e nem muito menos na resistência sofrida por ele por parte da Escola de Recife. Apenas de passagem nos referimos aos mesmos, e passaremos agora àquilo que consideramos ser a característica mais marcante no que diz respeito ao ensino de filosofia nesse chamado Período Republicano, a saber, o que os teóricos costumam se dirigir com a nomenclatura de “movimento pendular do ensino de filosofia”.

Muito embora este movimento pendular do ensino da disciplina de filosofia tenha, segundo Dutra e Pino (2010, p. 88), começado ainda no século XIX com o Decreto Republicano de 1890, que retirou a filosofia do currículo e o reformulou de acordo com a hierarquia das ciências, a qual fora enfatizada por Comte, foi exatamente no século XX que o mesmo se tornou mais notório.

Ainda os autores supracitados, ao se referirem a Piletti (1987), afirmam que em 1915 a Filosofia passa a ser facultativa, assumindo a função de preparatória para o vestibular e, que somente em 1925, volta a ser utilizada como disciplina escolar, nas duas últimas séries do ensino secundário, que visavam a preparação dos alunos para a vida; porém, seu ensino versava especificamente sobre a história da filosofia.

Até aqui temos visto que a Filosofia, enquanto disciplina escolar, sempre foi utilizada como um meio para preparar o aluno de acordo com os interesses sociais vigentes, interesses esses que nem sempre eram os mesmos da sociedade, mas de uma minoria que representava a elite. Este fato não deixa de ser evidente na reforma de 1942, conhecida como Reforma Capanema, em alusão ao então Ministro da Educação do governo Vargas, Gustavo Capanema.

Nesta reforma, o ensino foi estruturado em dois ciclos; o ginásio, com uma duração de quatro anos, e o colegial, com duração de três anos; e ainda a criação de dois cursos paralelos, a saber, o clássico e o científico, onde o primeiro era voltado para a formação

intelectual e o segundo para o ensino das ciências, podendo o aluno optar por um dos dois (DUTRA; PINO, 2010, p. 89).

A Reforma Capanema de fato deu um lugar para o ensino da filosofia no currículo escolar, mas engana-se quem pensa que a partir daí tenha havido uma ascensão desta disciplina. Ao contrário, o que se viu foi uma decadência em sua carga horária cada vez mais forte, fato que contribuía para a retirada de sua obrigatoriedade do ensino escolar. No tocante a isto Cesar (2012, p. 5) menciona que:

[...] A filosofia passou por um processo de extinção como disciplina obrigatória, pois de início as aulas eram quatro por semana na segunda série do clássico e terceira série do científico; duas aulas no terceiro clássico. Em 1945 o regime é modificado e na terceira série do científico são quatro aulas por semana e três aulas nas séries do clássico. Em 1951 as aulas passam a ser três nos cursos clássico e científico. Em 1954 o número é reduzido para duas aulas nas séries do clássico e uma aula no científico.

Ainda segundo a mesma autora mencionada acima, o programa de filosofia nessas aulas se subdividia em introdução, importância e objeto da filosofia, e sua divisão era a seguinte: lógica, estética, psicologia e cosmologia, mas esta última somente no curso científico. Dessa forma, o ensino da lógica tinha uma grande importância, pois a mesma contribuía para a formação científica do aluno. Do mesmo modo, a moral e sociologia ganhavam destaque.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) foi criada em 1961, durante o governo de João Goulart. Esta lei permite uma certa flexibilização nos currículos, podendo as instituições de ensino escolherem entre vários currículos, acrescentando às disciplinas obrigatórias aquelas que eram tidas como optativas, e é exatamente nesse ponto onde se encaixa a filosofia, opcional, mas apenas para o segundo ciclo.

A filosofia ia assim cada vez mais perdendo o seu espaço, ainda mais quando em 1964 acontece o golpe político e militar, uma mancha negra em nossa história, fato que não foi nada bom para o ensino desta disciplina, pois os militares tinham um medo, a saber, o de formar criticamente os jovens. Em vez disso, eles optavam por uma educação tecnicista, para

atender à elite empresarial da época. Quanto ao medo dos militares afirmado acima nos fala Carvalho e Santos (2010, p. 15): “[...] o ensino de Filosofia causou diversas polêmicas. No período da ditadura, foi julgado nefasto à formação dos jovens, porque poderia levar ao pensamento crítico, este associado ao comunismo pelos militares”.

É no mínimo interessante, mas não estranho, que os militares, durante seu governo, vissem na filosofia, enquanto força motora do pensamento crítico, uma inimiga à sua ideologia autoritária e tecnicista, fato este que se tornou mais ainda notório em 1971, com a criação da LDB n° 5692.

Enquanto que a LDB N° 4024/61 retirou a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia, mas a colocava como disciplina opcional, a LDB n° 5692/71 a excluiu totalmente, dando assim lugar a uma educação totalmente profissionalizante, voltada para aquilo que disseram ser a necessidade da época, ou seja, atender à demanda do mercado de trabalho, devido ao processo de industrialização do país.

O ensino de Filosofia então deu lugar a duas disciplinas, quais sejam, Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, OSPB. Nota-se que tais disciplinas visavam somente a manutenção da ordem estabelecida naquele momento da nossa história. O aluno não tinha em sua formação algo que é essencial e muito caro ao ensino de filosofia, o espírito crítico, pois, como já dissemos anteriormente, existia uma ideologia alienada de que isto seria “coisa de comunista”.

Todavia, aquilo a que se propunha esta LDB também não foi alcançado, pois tal ensino pouco profissionalizava, não preparava o aluno adequadamente para o ingresso na universidade e não o possibilitava a uma formação humana e social devida (MAZAI; RIBAS, 2001, p. 11). A única coisa que levava ao êxito neste ensino profissionalizante e impregnado de conceitos tecnicistas era mesmo o objetivo de não formar criticamente o aluno, quanto a isso Cartolano (1985, p. 74 apud MAZAI; RIBAS, 2001, p. 11) afirma que:

Ficou muito claro, a partir daí, que o pensar crítico e transformador característico da atividade filosófica constituía uma ameaça ao poder e à ordem vigentes, à medida que se propunha a formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade. Nesse sentido, procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político. A educação moral e cívica, sendo também “moral”, estava atendendo ao que se queria que fosse o ensino da

filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas vinculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o status quo.

É importante salientar, a partir do exposto acima, que o que tivemos durante toda a nossa história parece uma espécie de sabotagem do ensino de filosofia em virtude de fins particulares de governos que se estabeleceram, e não de fato o que se pode chamar de ensino desta disciplina, pois o caráter da criticidade é algo tão importante ao ensino de filosofia que não se pode admitir tal ensino desprovido desta característica. Para melhor entendimento deste fato, nos vemos mais uma vez obrigados a nos reportar a Mazai e Ribas (2001, p. 11 - 12), mesmo que pareça estarmos insistindo demais nesses autores. Porém diante de tamanha gravidade da qual estamos tratando neste momento, não pedimos desculpas por isso. Vejamos em suas próprias palavras:

Até então, o ensino da disciplina de Filosofia, no Brasil, revestira-se sempre com a roupagem da alienação e do dogmaticismo. Jamais a Filosofia visou à formação do espírito crítico, pois assumiu o papel de geradora de status social com pensamentos vindos do estrangeiro, com ideias já prontas, ou seja, tinha função meramente ideológica. A Filosofia constituiu-se como acrítica e ornamental, ou seja, como teoria longínqua da prática, uma repetição de doutrinas obscuras.

A disciplina de filosofia se faz tanto importante quanto necessária para a formação do aluno exatamente por ter um caráter crítico, por levar o aluno a se questionar acerca de si mesmo e do mundo, para que, dessa forma, possa compreender a sua realidade e saber fazer as melhores escolhas diante dela, e é exatamente por isso que compreendemos a importância da fala dos autores citados acima.

A discussão em torno do ensino de filosofia seguiu os anos da LDB de 1971, porém o mesmo foi totalmente negligenciado até o final da ditadura militar. Com o fim da ditadura e o processo de redemocratização do país, a filosofia volta a ser tratada em sala de aula, porém apenas como uma disciplina optativa nos currículos escolares.

Em 1996, porém, nova esperança surge com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, lei nº 9394. Todavia, foi mais uma decepção, pois essa LDB

dizia, em seu artigo 36, que apenas ao final do ensino médio o aluno deveria dominar conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania. Em outras palavras, o ensino de filosofia não se tornou obrigatório e seus conhecimentos continuaram servindo apenas de meio para se alcançar determinado fim, o do exercício da cidadania.

Finalmente, depois de muitas lutas e discussões, o ensino de filosofia se tornou obrigatório em 2008, com a lei 11683, que modificou o artigo 36 da lei 9394/96 e tornou a filosofia e a sociologia, disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio (CESAR, 2012, p. 7). Aqui temos o retorno da filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio. Ela torna-se então probatória. Essa obrigatoriedade caiu e tais disciplinas voltaram a ser consideradas temas transversais com a MP 746/2016 que, logo depois, tornou-se lei sancionada pelo então presidente Michel Temer.

Para Rocha (2016, p. 211), a não obrigatoriedade em lei tem como consequência a não oferta da disciplina de filosofia, fato que, pela importância que já falamos que a mesma possui, representa uma grande perda para os alunos. Por um outro lado, em se tratando de ensino, é importante saber primeiro da possibilidade de um ensino de filosofia bem como da possibilidade de sua aprendizagem. Tentaremos dar conta disso na próxima sessão. Por enquanto, nos damos por satisfeitos com este humilde panorama traçado em torno da história de seu ensino no Brasil.

3 A FILOSOFIA E A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM

Consideramos de suma importância tratarmos de um assunto que paira quase como que obrigatório sobre as mentes de quem, de alguma forma, pensa o ensino de filosofia, a saber, o paradoxo existente entre aprendê-la e ensiná-la. Vários são os teóricos que se debruçam sobre esta problemática tão importante para o ensino de filosofia e que, a nosso ver, ainda está longe de uma resposta definitiva, também nós não fugiremos a esta responsabilidade.

3.1 O paradoxo entre aprender e ensinar filosofia

A discussão em torno do ensino de filosofia passa certamente pela questão de sua possibilidade e, sempre que tal assunto é levantado, aquela velha frase de Kant (1983, p. 407) de que só é possível aprender a filosofar e não aprender a filosofia em absoluto é lembrada. Diante do exposto certamente vários questionamentos aparecem.

Dentre tantos questionamentos, separamos os que seguem: para quê ensinar filosofia? Como ensinar filosofia? Qual filosofia ensinar? E, ainda, é possível ensinar filosofia? Não vamos aqui nos delongar nas inúmeras questões que surgem a partir daquela fala kantiana, nem muito menos nos debruçar sobre o que tal pensador falou a esse respeito. Todavia tomaremos tal fala como ponto de partida para, a partir de outros exemplos, tentarmos trilhar um caminho neste texto sobre o ensino de filosofia.

Tomando como pressuposto que não se ensina filosofia, mas a filosofar, é necessário então discorrer sobre o próprio processo do filosofar, pois tal assertiva nos leva ao pensamento de que a filosofia possa, de certa forma, estar contida ou ser resultado de tal processo. Em todo caso, adotaremos de início a primeira posição, e isso devido ao fato de compreendermos que a filosofia, em todos os seus níveis, não deva nunca ser compreendida como não sendo um fim em si mesma. Em outras palavras, a filosofia não pode ser resultado de nenhum processo filosofante, mas ela já está implícita em todo esse processo. Desde que seja legítimo que se trate do ato de filosofar, tal ato não está jamais separado daquilo que se

entende por filosofia e, por consequência, a filosofia não se separa de seu processo ou ato filosófico.

Aspis (2004, p. 308) afirma que “entendemos, então, que não é possível desunir filosofia de filosofar pois os dois são uma mesma coisa”. Esta fala concorda com o que já dissemos acima. Todavia a autora continua em seu texto justificando que isto se dá pelo fato de ser o filosofar uma disciplina no pensamento que produz filosofia e que, por sua vez, a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar, ou seja, uma coisa leva diretamente à outra, de forma simultânea, e não há como fazer distinção entre elas, ou separá-las por momentos: uma é a outra e vice-versa.

Entendido isso, nos fazemos então os seguintes questionamentos: como acontece o processo do filosofar? É este processo algo que se ensina? É algo que se aprende de fato? Diante de exemplos apontados por teóricos que abordam o tema da ensinabilidade da filosofia enquanto disciplina escolar, podemos afirmar que o processo do filosofar é algo que se desperta, que se provoca, não que seja algo encerrado, fechado e assim ensinado. É sobretudo uma questão de sensibilidade numa relação entre professor e aluno e, por isso mesmo, algo muito complexo quando se trata do primeiro levar o segundo à execução de tal ato.

Kohan, por exemplo, em seu artigo intitulado *Visões de filosofia: infância*, faz referência ao velho Sócrates, mais precisamente à sua forma de fazer filosofia, não se vendo como um mestre, como quem tinha discípulos, como quem tinha algo a ensinar, ou mesmo ainda como quem sequer sabia de alguma coisa. Todavia, a filosofia socrática nem por isso deixou de ensinar algumas coisas. Vejamos nas próprias palavras de Kohan (2015, p. 221-222):

[...] À maneira socrática, sob formas infantis e estrangeiras de expressar-se em uma comunidade, a filosofia é completamente atópica: ela busca desconhecer todas as coisas, questioná-las, desaprender o que sabemos, afirmar o valor do não saber e do buscar responder, com todas as suas forças, questões que não podem ser respondidas. Ela não é nem deixa de ser ao conhecimento, é apenas uma relação perturbadora com os conhecimentos consagrados. Do mesmo modo, ela não ensina – nenhum saber tem a ensinar –, mas provoca aprendizagens, a respeito de si mesma e das formas de vida compartilhadas. É infantil demais a filosofia socrática, insuportável para qualquer especialista em legislar a vida.

Esta característica da filosofia socrática reflete bem o paradoxo existente entre aprender e ensinar filosofia. Afinal de contas, como algo que não sabe de nada, que não ensina nada, pode, ao mesmo tempo, ensinar e produzir tanto conhecimento? E mais, de que forma um professor atual pode, a partir da filosofia, em meio ao processo do filosofar, deste ponto filosófico que, como afirmou o autor supracitado, nem lugar possui, contribuir de alguma forma para com seus alunos? Para responder a estes questionamentos é necessário nos reportarmos ao próprio Sócrates, depois voltarmos ao Kohan, e vermos qual a leitura deste no que diz respeito à contribuição daquele para os professores de hoje.

Na *Apologia de Sócrates*, Platão descreve que foi o próprio deus quem afirmou que Sócrates era portador de alguma sabedoria; não somente isso, mas que era o mais sábio de Atenas e que, na tentativa de refutar a palavra do deus por meio do oráculo, o mesmo foi ter com três tipos de pessoas que julgava ter sabedoria. A primeira foi um político que logo se revelou parecer sábio a muitas pessoas e até a ele mesmo, porém não o era. Mas, quando Sócrates demonstrou isso a ele, tudo o que ganhou foi o ódio dele e de muitos ali presentes. A conclusão, então, foi a seguinte, segundo Platão (2003, p. 08):

Então, pus-me a considerar, de mim para mim, que eu sou mais sábio do que esse homem, pois que, ao contrário, nenhum de nós sabe nada de belo e bom, mas aquele homem acredita saber alguma coisa, sem sabê-la, enquanto eu, como não sei nada, também estou certo de não saber. Parece, pois, que eu seja mais sábio do que ele, nisso ainda que seja pouca coisa: não acredito saber aquilo que não sei.

É interessante pensar que existe a possibilidade de uma crença tal e qual, de que se sabe daquilo que não se sabe. Porém, ao exame de Sócrates, era exatamente isso que acontecia com o político em questão. É interessante também que tal exemplo nos revela que as pessoas parecem não estarem muito receptivas a este tipo de descoberta, de que não sabem daquilo que supõem saber, a julgar pelo ódio demonstrado e que fez com que Sócrates se retirasse, fato que não mudou em nossos dias e que um verdadeiro professor de filosofia engajado certamente enfrenta no chão da escola.

Depois disso, nos conta Platão, Sócrates foi ter com os poetas, julgando que estes, sim, seriam mais sábios. Porém, constatou que também estes não possuíam sabedoria alguma,

pois escreviam seus versos, por mais belos que pudessem ser, não por saberem de fato do que estavam falando, mas por uma natural inclinação, uma espécie de inspiração. Todavia, os mesmos se acreditavam homens de muita sapiência, e ainda em outras coisas até. Sócrates, então, segundo afirma Platão (2003, p. 09), chega à mesma conclusão do exemplo anterior:

O mesmo me parece acontecer com os outros poetas; e também me recordo de que eles, por causa das suas poesias, acreditavam-se homens sapientíssimos ainda em outras coisas, nas quais não eram. Por essa razão, então andei pensando que nisso eu os superava, pela mesma razão que superava os políticos.

À medida em que Sócrates continua o seu exame sobre a questão de sua própria sabedoria e na busca de refutar a palavra do deus por meio do oráculo, o que parece é que é exatamente o contrário que vai se evidenciando e, mais ainda, os que se dizem sábios se mostram não sabedores, enquanto que Sócrates, justamente por reconhecer que não sabe de nada, a não ser de sua própria ignorância, afirma-se como o mais sábio.

Mas ainda resta falar dos artífices: estes, sim, conseguiram surpreender um pouco o velho Sócrates, pois de fato pareciam saber de muitas e belas coisas. Porém, por executarem bem a própria arte, sofriam do mesmo problema que os poetas, ou seja, pensavam serem sapientíssimos em outras coisas de maior importância, mas não o eram. Tal fato levou Sócrates a um dilema, a uma dúvida que o fez refletir, e a resposta que temos narrada por Platão (2003, p. 09) é:

Assim, eu ia interrogando a mim mesmo, a respeito do que disse o Oráculo, se devia mesmo permanecer como sou, nem sábio da sua sabedoria, nem ignorante da sua ignorância, ou ter ambas as coisas, como eles o têm. Em verdade, respondo a mim e ao Oráculo que me convém ficar como sou.

A lição que Sócrates nos ensina, mesmo que não tivesse tal pretensão, é que, quando se trata de filosofia, não podemos concebê-la como um saber que possuímos ou que possamos passá-la e repassá-la a alguém, mas que diz respeito sobretudo a uma relação com o saber, é uma forma de se relacionar com o saber. E nisto consiste também o processo do filosofar, na

forma como acontece tal relação, não como quem possui os saberes e nem muito menos como quem ignora a própria ignorância acerca dos mesmos. No caso de Sócrates seu grande problema, segundo Kohan (2015, p. 219), “é que ele quer que os outros também saibam o seu saber”, ou seja, que saibam que não sabem de nada.

Já em uma outra obra, anterior ao artigo descrito acima, intitulada *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*, Walter Omar Kohan responde à questão da falta de lugar para a filosofia, já citada neste texto e denunciada pelo autor mencionado, afirmando que o próprio Sócrates representa este lugar onde a filosofia problematiza os saberes com os quais se encontra e que este lugar é o de uma relação com o saber e o seu duplo, a ignorância (2009, p. 24).

Consideramos o parágrafo anterior essencial para a compreensão do que pretendemos a partir da próxima sessão. Lá tentaremos adentrar, a partir do filósofo que tomamos por base nesta pesquisa, na parte mais específica de nosso trabalho, pois consideramos que a obra de Karl Popper tem esta preocupação e reflete, mesmo que de uma outra forma, esse velho problema socrático da relação entre o que conhecemos e a fronteira daquilo que representa o que ignoramos. Mas, como falamos, isto é assunto para a próxima sessão, e apenas de passagem chamamos a atenção para este particular.

Por enquanto, porém, vamos ainda nos deter um pouco mais na obra de Kohan mencionada acima para vermos a leitura que o autor fez acerca das experiências de Sócrates com aqueles três tipos de pessoas com as quais teve em sua saga para refutar sua própria sabedoria, e ver o que o autor identificou com tais exemplos que possam ameaçar os professores de filosofia de nossos dias.

Kohan (2009, p. 23-24) afirma que esses três grupos – políticos, poetas e artífices – “são também três potenciais rivais do professor de filosofia”, tanto no chão da escola quanto fora dela. Para o autor, a política representa uma possibilidade de um projeto do ensino de filosofia que vislumbre uma projeção social concreta e acabada, uma espécie de extensão de sentido e que tornar-se um político é a primeira tentação de um professor de filosofia. A poesia por sua vez representa a dimensão estética da filosofia, que a aproxima da arte, do desinteresse e da consumação da palavra na própria palavra. Tornar-se um poeta então é a segunda grande tentação de um professor de filosofia. A técnica seria a sedução de um método que tornasse a filosofia produtiva, correndo o risco de submetê-la à finalidade imposta

pelo próprio mercado. O autor ainda afirma que tornar-se um técnico é a tentação persistente de um professor de filosofia.

Diante do que já foi exposto até aqui, podemos concluir duas coisas: o ensino de filosofia, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, não poderá ser dissociado do próprio ato ou processo do filosofar, e que este se dá, a exemplo de Sócrates, por meio de uma postura diante do que se sabe e do que se ignora. Segundo, que o professor de filosofia poderá se desviar deste ato filosófico por meio da política, da poesia e da técnica.

Acrescentamos que tal perigo se agrava ainda mais diante daquilo que chamamos de objetivos educacionais. Estes representam muitas vezes obstáculos a uma atitude do professor de filosofia que o leve de fato a agir de forma a realizar uma intervenção que possa possibilitar em seus alunos o despertar de um processo ou ato de filosofar. Quanto a este particular, Aspis (2004, p. 306) nos alerta que “[...] O contexto que envolve o ensino de filosofia, para jovens, na escola, é complexo já que há tantos possíveis objetivos educacionais que podemos atribuir à filosofia, tantos fins filosóficos e as possíveis formas de alcançá-los”.

Concordamos que o contexto em que o ensino de filosofia está envolto é complexo. Todavia, cremos que talvez o grande responsável por esta complexidade é exatamente o que Aspis não conseguiu ver em seu texto, a saber, o próprio ato de atribuir um fim ao ensino de filosofia dando a ele o nome de objetivos educacionais.

Aspis conseguiu ver a complexidade em torno do ensino de filosofia e atribuiu isto à variável possibilidade de alcance de objetivos educacionais, bem como aos muitos fins filosóficos a que este ensino conduz. Porém, muito embora isso seja mesmo verdadeiro, o que a autora não observou é que não somente o ensino de filosofia, mas a própria filosofia, em todos os seus aspectos, é de fato problemática e que isto nos leva à percepção de que a mesma não se adequa como um meio para se chegar a objetivos e/ou finalidades.

Diante do que foi discutido acima, cabe, então, uma pergunta: como é possível um ensino de uma disciplina que não atende à necessidade de que esta seja um meio para se alcançar objetivos e finalidades? Entendemos, sim, que para atender a tal necessidade a filosofia teria que perder seu caráter de universalidade e observar a realidade apenas por um recorte da mesma, mas então deixaria de ser filosofia e se tornaria qualquer outra coisa.

Sobre a possibilidade de um ensino de filosofia enquanto disciplina curricular no ensino médio, pensamos que seja necessário que a mesma seja ministrada obedecendo a uma especificidade que faz com que a filosofia se diferencie das outras disciplinas, a saber, a característica que ela tem de ser um fim em si mesma.

E isso só será possível se a mesma for ministrada possuindo um caráter de criticidade, levando, dessa forma, os alunos a se questionarem acerca de si mesmos, de sua comunidade, da relação com os seus iguais e com o mundo. Enfim, o verdadeiro sentido de um ensino de filosofia não é o vislumbre de objetivos a serem alcançados, nem muito menos que se chegue a fins preestabelecidos. A complexidade do ensino filosófico exige apenas que os envolvidos nesse processo possam se questionar acerca de sua própria realidade e, neste sentido, Cerletti (2009, p. 09) afirma que:

[...] Trata-se, muito mais do que de ocasionais desafios pedagógicos, de verdadeiros questionamentos filosóficos e políticos. A docência em filosofia convoca os professores e as professoras como pensadores e pensadoras, mais do que como transmissores acríticos de um saber que supostamente dominam, ou como técnicos que aplicam estratégias didáticas ideadas por especialistas para ser empregadas por qualquer um, em qualquer circunstância.

Dessa forma, concordamos que, no que diz respeito ao ensino de filosofia e à questão que envolve o paradoxo com sua aprendizagem, a melhor forma, ou talvez a única forma, é não fazendo distinção entre filosofia e filosofar, reconhecendo que o ato ou processo do filosofar se dá a partir de uma atitude diante da sabedoria e da ignorância, e também que tal atitude deve ser vista como um fim em si, e não como um meio para se chegar aos chamados objetivos educacionais. A questão que se levanta agora, então, é a seguinte, qual a forma de fazer isto?

3.2 É possível uma metodologia para o ensino de Filosofia?

Quando se fala em ensino de filosofia, um dos questionamentos mais comuns, ou mesmo o primeiro que surge, é se existe um método para que o mesmo seja realizado, ou então qual, dos métodos que já conhecemos, é o mais adequado. Estes questionamentos são no mínimo salutares, pois em sala de aula é o professor quem administra o processo de ensino e aprendizagem e, por isso mesmo, de acordo com Braga e Severino (2014, p. 66), tem a obrigação de conduzir o modo de fazê-lo, impulsionando dessa forma o máximo possível as potencialidades nos seus educandos.

Vimos na sessão anterior que o exemplo de Sócrates nos traz ainda reflexões e perspectivas para o professor de filosofia atual, quanto mais ainda quando se trata de pensar e repensar a forma do fazer filosófico em sala de aula. Este fazer filosófico, ao que parece – e temos fortes razões para pensarmos assim –, nasce de uma tensão entre o saber e o não saber, e isto fica mais que evidente quando Platão (2003, p. 16) nos relata a indagação socrática: “[...] e o que é senão a ignorância, de todas a mais reprovável, acreditar saber aquilo que não se sabe?”

É dessa relação entre o saber e o não saber, entre o que conhecemos e o que não conhecemos, de saber que não se sabe, que nasce o processo do filosofar. Todavia sabemos que não se filosofa apenas de uma maneira, pois são vários os métodos que se utilizaram até agora, e daí que segue um novo problema, cuja solução é complexa, sobre qual é o método filosófico por excelência, aquele que permitiria uma melhor maneira de filosofar, mais uma vez trazendo à tona a questão do que conhecemos e do que ignoramos. E, assim, a filosofia segue seu curso, nessa angustiante e constante relação de saber e não saber, de não saber a partir do que se sabe, e de saber a partir do que se desconhece, numa relação com este e aquele método, relação esta que levou Kohan (2009, p. 79-80) a afirmar que:

Mais ainda, talvez não seja exagero afirmar que, muito mais que por uma opção metodológica, a filosofia se caracteriza por uma determinada relação com este ou aquele método. Em outras palavras, não há métodos de ensino filosóficos ou não filosóficos *stricto sensu*, mas relações filosóficas ou não filosóficas com os diversos métodos de ensino.

Ao refletir sobre a questão metodológica no ensino de filosofia, Kohan teve a sensibilidade de perceber a importância do método na atividade filosófica, considerando este não como um delimitador de tal atividade, ou mesmo como sendo uma forma de garantir um determinado produto filosófico como o seu resultado quando bem aplicado, mas, sim, como uma relação estabelecida de tal forma que possibilite o processo do filosofar.

E é nesses termos que o filósofo austro-britânico Karl Raimund Popper constrói toda a sua filosofia das ciências, chegando mesmo a afirmar que o seu modo de ver a tensão entre o que conhecemos e o que ignoramos provoca uma nova virada naquele velho problema socrático do qual já tratamos aqui (POPPER, 1978, p.13). Eis o motivo de termos começado por Sócrates, para melhor compreendermos esta virada da qual Popper se refere.

De já adiantamos que o que de fato nos interessa nesta pesquisa é o método popperiano e sua concepção filosófica – e para tanto não nos debruçaremos em outros assuntos abordados por Popper –, não para aplicarmos tal método de uma forma engessada ao ensino de filosofia, mas para que se faça um encontro das implicações contidas neste método com a concepção filosófica deste pensador, de tal maneira que nos possibilite uma atitude filosófica em sala de aula que parta da figura do professor em direção aos seus alunos, e que isto seja de tal forma que os levem a filosofar.

Dito isto, de agora em diante trataremos do que disse o filósofo citado e alguns de seus comentadores. Concordando com a fala de Kohan acima citada, de que a filosofia não tem um método em específico, mas que, por um outro lado, se relaciona com um ou outro método, nos arriscamos na tentativa da possibilidade do método popperiano ser a base para um ensino de filosofia com caráter crítico junto a alunos do ensino médio. Dessa forma, vamos agora adentrar um pouco no pensamento de Popper.

É de fato necessário que se fale em ciência ao se falar sobre filosofia, na concepção do professor da *London School of Economics and Political Science*, (PELUSO, 1995, p. 17). Isto talvez seja um pouco embaraçoso para aquele leitor pouco habituado com seus textos, pois que tem a ver ciência com filosofia? Não é um o método das ciências e outro o método filosófico?

Certamente que uma coisa é ciência e outra coisa é filosofia mas, segundo Popper (1978, p. 98), “o que considero por filosofia nunca terá que ser, e na verdade nunca poderá ser, divorciada das ciências”. Dessa forma, para que entendamos o pensamento de Popper

sobre o que é filosofia, temos primeiramente que entender o que ele entende por ciência e, para tal, nos deteremos em duas questões extremamente importantes para este fim, a saber, o problema da indução, do qual Popper se ocupou a vida toda, e o problema da demarcação.

4 ALGUMAS CONCEPÇÕES POPPERIANAS

Como falamos na sessão anterior, a partir de agora iremos nos debruçar sobre algumas concepções que o filósofo Karl Popper abordou e que se fazem altamente necessárias e relevantes para o fim a que se propõe este trabalho de pesquisa, chamamos à atenção para o fato de que os temas abordados neste capítulo são de fundamental importância para o entendimento da filosofia popperiana.

4.1 O problema da indução

Começemos então pelo conhecido problema tradicional da indução, ou simplesmente problema do senso comum. Popper chega a afirmar que é um grande admirador da teoria do senso comum, porém tal admiração não o impediu de tentar erradicá-la da filosofia ocidental e substituí-la por outra que considerava melhor. Vejamos o que afirma Popper (1999, p. 07):

[...] Sou grande admirador do senso comum, que, afirmo, é essencialmente autocrítico. Mas, se estou disposto a sustentar até o fim a verdade essencial do realismo do senso comum, considero a teoria do senso comum do conhecimento como uma asneira subjetivista. Essa asneira tem dominado a filosofia ocidental. Tenho tentado erradicá-la e substituí-la por uma teoria objetiva do conhecimento, essencialmente conjectural. Isto pode ser uma pretensão audaciosa, mas não peço desculpa por ela.

O professor e filósofo Popper considerou audaciosa sua pretensão de substituir a teoria do senso comum do conhecimento por uma outra objetiva e conjectural. Isso não significa pouca coisa, ao contrário, a audácia, em sua concepção, é de fundamental importância. Por isso sua fala posterior de que não pedia desculpa por tal ousadia. Mas no que consiste tal teoria, também conhecida como teoria da indução?

Uma excelente explicação sobre a teoria da indução está na obra *As Ideias de Popper*, de Bryan Magee, onde o mesmo, com muita clareza, nos fala acerca do método

indutivo. Magee (1973, p. 21) nos explica que o método indutivo começa com o cientista efetuando alguns experimentos. Tais experimentos permitem que o cientista faça observações devidamente controladas e medidas. O ambiente onde essas experiências seguidas de observações e medidas acontecem é algum lugar na fronteira entre nosso conhecimento e nossa ignorância. O cientista então registra sistematicamente e divulga seus achados, ou seja, o resultado de seu trabalho. Com o passar do tempo, ele e outros pesquisadores que trabalham na mesma área chegam a acumular uma porção de dados comuns. Crescendo o número de dados, traços de ordem geral emergem, e os cientistas pesquisadores formulam hipóteses gerais. Essas hipóteses se ajustam a todos os fatos conhecidos e explicam como eles se relacionam casualmente entre si.

Formuladas as hipóteses gerais que explicam de que forma um fato conhecido causa outro, o próximo passo é o cientista tentar confirmar sua hipótese. Se obtiver êxito, descobre mais uma lei científica que desvenda mais um segredo da natureza. E, dessa forma, o nosso conhecimento científico se amplia e a fronteira de nossa ignorância é levada para adiante, e é justamente aí onde tudo se repete novamente.

A crítica de Popper ao problema da indução passa pela solução de Hume a esse mesmo problema. Hume havia provado que o princípio da indução não se justifica logicamente, ou seja, que não há fundamento lógico válido para sustentar a afirmação de que um fato conhecido acontecerá apenas pela regularidade com que aconteceu no passado. Porém, afirma que o motivo de fazermos tais inferências, de cremos que o futuro será amplamente como o passado, é apenas a manifestação de uma expectativa de que tal fato ocorra em virtude de tê-lo ocorrido um número de vezes, ou seja, uma relação com a regularidade, um fato psicológico, não lógico.

Mas é exatamente nesse ponto que Popper critica Hume. Para nosso filósofo, isso é, como vimos, uma asneira subjetivista, e que é de se admirar que Hume tenha caído no irracionalismo, uma vez que chegou à conclusão da não validade do princípio de indução na esfera lógica. Sobre esta questão, Rodrigues (2010, p. 12) afirma que:

De acordo com Popper, tendo Hume “refutado a ideia lógica da indução, viu-se confrontado com o seguinte problema: como é que obtemos conhecimento enquanto fato psicológico, se a indução é um método logicamente inválido e racionalmente injustificável?” em outras palavras

Hume não teria sido consequente com sua demonstração – nunca teria aceitado o “pleno alcance de sua própria análise lógica”.

Ainda nos diz Rodrigues (2010, p. 12):

Ora, se o filósofo de Edimburgo demonstrou que não obtemos nosso conhecimento pela indução, que esta não pode ser logicamente justificada, ele deveria admitir a hipótese que “Obtemos o nosso conhecimento por um processo não indutivo”. Essa via “teria permitido a Hume manter certa forma de racionalismo”.

Hume trouxe a dúvida sobre todo o método indutivista, mas não apontou nenhuma solução. O que fez, ao que parece, foi apresentar uma saída para tal método, ao admiti-lo como um fato psicológico. A crítica de Hume habita o ambiente do problema do fenômeno do conhecimento humano, fenômeno este que Popper (1999, p. 07) afirma ser “o maior milagre de nosso universo”.

Popper está longe de admitir ter solucionado, ou ao menos ter dado uma contribuição, ainda que pequena, para a solução do problema do fenômeno do conhecimento humano. Afirma, por outro lado, ter dado uma solução ao problema de Hume, problema este que contém um paradoxo, o de que nosso intelecto não funciona racionalmente, mas por meio de expectativas advindas da regularidade, ou seja, por meio do hábito. Para o filósofo em questão, isso é, como dissemos antes, irracionalismo, é “encarar o homem não como dotado de razão, mas como produto de cego hábito” (POPPER, 1999, p. 97).

Popper (1999, p. 97) ainda afirma que, “de acordo com Russell, esse paradoxo de Hume é responsável pela esquizofrenia do homem moderno”. Isso significa que, na opinião de Russell, tal paradoxo ainda não tinha sido resolvido. Porém, Popper, ainda na mesma citação feita acima retruca que, “tenha ou não Russell razão nisso, alego que o resolvi”. Vejamos então a solução de Popper (1999, p. 97) ao paradoxo de Hume:

Não agimos baseados em repetição ou “hábito”, mas baseados nas mais bem testadas de nossas teorias, as quais, como já vimos, são aquelas para que temos boas razões racionais; não, sem dúvida, boas razões para crer que

sejam verdadeiras, mas para crer que são as de *melhor aproveitamento* do ponto de vista de uma busca da verdade ou da verossimilitude – as melhores entre as teorias concorrentes, as melhores aproximações da verdade. Para Hume a questão central era: agimos ou não de acordo com a razão? E minha resposta é: sim.

A resolução do paradoxo de Hume por Popper nos leva a um outro ponto muito importante em sua teoria, a saber, a sua metodologia, e esta, por sua vez, passa pelo critério da demarcação entre o que é e o que não é ciência. O filósofo austro-britânico afirma que o homem não somente raciocina, mas que também age racionalmente, ou seja, de acordo com a razão e não por indução. Isso não significa que somos seres completamente racionais, mas que não há contradição alguma entre nossa racionalidade e nossas ações (POPPER, 1999), o que não ocorre quando cogitamos a possibilidade de agirmos por indução. Antes, porém, cremos, é importante considerar mais alguma coisa acerca da indução.

Popper começa seu *Conhecimento Objetivo*, de 1972, afirmando que julgava ter resolvido importante problema filosófico, a saber, o da indução. Além disso, o referido filósofo afirma que tal solução tem sido bastante frutífera, pois o permitiu resolver um certo número de problemas (POPPER, 1999, p. 13).

Logo depois, apresenta um esquema geral de resolução de problemas contido nas suas doze curtas teses, onde tentou reformular a teoria evolucionária darwinista, afirmando que os organismos vivos evoluem a partir da resolução de problemas por tentativa e erro, conscientes ou não. Popper (1999, p. 226) ilustra isso com sua conhecida frase: “da ameba a Einstein vai só um passo”.

O esquema de Popper consiste em: $P \rightarrow TS \rightarrow EE \rightarrow P$, onde “P” = problema, “TS” = soluções experimentais e “EE” = eliminação de erro. É importante salientar que o próprio filósofo em questão deixa claro que tal sistema não representa um ciclo, pois o segundo problema difere do primeiro como “o resultado da nova solução que se ergueu, em parte, por causa das soluções experimentais que têm sido tentadas e da eliminação de erro que as controla” (POPPER, 1999, p. 223). E, afim de indicar isto, reescreve o esquema da seguinte forma: $P1 \rightarrow TS \rightarrow EE \rightarrow P2$.

Em seu artigo intitulado *Problem-Solving and the Problem of Induction*, de 2009, Donald Gillies põe em xeque a crença de Popper de que o mesmo teria resolvido de fato o

problema da indução, pois, de certa forma, o esquema popperiano sofreria em “TS” e em “EE” da necessidade de inferências indutivas para produzir “P2”, ou que P2 surge mais especificamente de EE.

É importante dizer que, no que se refere ao citado artigo, o mesmo tem a ver com a abordagem popperiana do problema da indução e sua proposta para a resolução de problemas e, ainda, que seu autor então aplicou tal proposta, ou seja, o esquema geral, à Inteligência Artificial (IA) e observou os resultados alcançados. E, neste sentido, Gillies observa que:

A primeira crítica que desejo apresentar à TS de Popper veio da descoberta de que pesquisadores em inteligência artificial (IA) desenvolveram uma forma de indução por computador. Apresentei um relato detalhado dessa crítica em meu livro (1996) *Inteligência Artificial e Método Científico* (GILLIES, 2009, p. 105, tradução nossa).¹

Gillies expõe no artigo supracitado os resultados de sua pesquisa, antes já divulgados em seu livro de 1996, sobre a Inteligência Artificial e o método científico. Na verdade, o autor nos chama a atenção para o fato de que pesquisadores nesta área teriam desenvolvido uma forma de gerar indução mecânica a partir da inferência de hipóteses desde dados que seriam inseridos previamente, ou em outras palavras, é o que se chama em IA de aprendizado de máquina, cujo objetivo é gerar automaticamente aquelas hipóteses a partir desses dados.

O mesmo autor nos apresenta então dois programas que, segundo o mesmo, mostrariam a existência de inferências indutivas, a saber, o ID3 de Quinlan e o GOLEM de Muggleton. Esses seriam, ainda segundo o autor, exemplos de programas bem sucedidos na área da aprendizagem de máquina e, por isso mesmo, provavam em seus sistemas operacionais a existência de regras indutivas de inferências (GILLIES, 2009, p. 105).

Duas coisas agora se fazem necessárias que fiquem esclarecidas. Primeiro, que não é nosso objetivo um aprofundamento no assunto que diz respeito à IA ou mesmo ao seu ramo conhecido como aprendizado de máquina. Segundo, que não faremos de forma alguma uma adoção radical da visão popperiana acerca da indução, de que ela é um mito, pois mesmo o

¹ No original: The first criticism I wish to present of Popper’s TS came from discovering that researchers in artificial intelligence (AI) have developed a form of computer induction. I have given a detailed account of this criticism in my book (1996) *Artificial Intelligence and Scientific Method*.

próprio Gillies (2009, p. 109) afirma que a crítica de Popper envolvendo indução por computador não poderia ter sido formulada antes, pois somente tempos depois a mesma veio a ser desenvolvida. Apenas de passagem citamos este fato, como um contraponto à certeza que Popper chegara de que havia resolvido importante problema filosófico.

4.2 O problema da demarcação

Vimos até aqui que a concepção tradicional, ou concepção do senso comum, era o que se acreditava por ciência, ou seja, que o nosso conhecimento científico dependia do método indutivo para se expandir. Vimos também que Hume trouxe dúvida sobre a validade lógica de tal método, mas apresentou a ele uma solução psicológica, como que uma espécie de saída para justificar nosso raciocínio por indução.

Isso significa, em outras palavras, que era a concepção tradicional o que distinguia ciência de não ciência. Todavia, o filósofo Popper provou que não há inferências indutivas, no sentido de que não se justifica a crença de que o futuro será igualmente como o passado apenas por causa da repetição. Sendo assim, a indução não é possível, e não sendo a indução possível, não podemos dizer que ela exista, e se não existe não pode ser ela o critério de demarcação (MAGEE, 1973, p. 37). Qual é então?

De acordo com Magee (1973, p. 37) o método tradicional diz que os cientistas buscam sobre o mundo “enunciados que encerram o máximo grau de probabilidade, em termos de evidência disponível”. Mas para Popper o cálculo de probabilidade não é o que se deve levar a sério quando o assunto é a demarcação, pois qualquer tolo poderia proferir enunciados com possibilidades quase totais de serem verdadeiros. O exemplo que Magee dá de Popper é: “choverá”. Tal enunciado proposicional traduz uma ocorrência praticamente inevitável, porém seu conteúdo informativo é praticamente nulo, pois é tautológico. Popper se interessaria por enunciados do tipo: choverá amanhã, das 13:50 às 14:30 horas, no estado do Piauí, apenas na zona leste da cidade de Teresina.

O motivo de Popper se interessar mais pelo segundo enunciado é bem simples: é mais fácil de ser refutado, aliás, existe uma probabilidade muito grande de ser falso. Em outras palavras, é mais improvável que seja verdadeiro, e é isto que para ele faz com que o

segundo enunciado seja preferível ao primeiro. Vejamos o que Popper (1999, p. 28) nos afirma a esse respeito:

Minha teoria da preferência nada tem a ver com a preferência pela hipótese “mais provável”. Ao contrário, tenho mostrado que a testabilidade de uma teoria aumenta e diminui com seu *conteúdo informativo* e, portanto, com sua *improbabilidade* (no sentido do cálculo de probabilidade). Assim, a hipótese melhor e “preferível”, com maior frequência será a mais *improvável*.

A preferência pela teoria mais improvável se dá pelo fato dela ter mais conteúdo informativo, ou seja, não é tautológica, mas esse não pode ser o critério de demarcação, pois tal teoria pode ser falsa, ou seja, pode já ter sido refutada. Dessa forma não há critério de improbabilidade, apenas um argumento simples de que quanto maior o conteúdo de uma hipótese mais improvável ela é, e esse argumento fundamenta uma preferência entre uma e outra hipótese.

A compreensão do argumento em prol da hipótese mais improvável é importante para entendermos o critério de demarcação de Popper. O método indutivo, concepção tradicional, afirma que a ciência começa com experiência, mas Popper faz uma revisão radical do empirismo por meio da precedência da teoria.

Para Popper, toda experiência visa responder a um problema, e todo problema já pressupõe uma teoria. Na tentativa de responder a tal problema são corroboradas novas teorias que tentam explicá-lo, de sorte que os teóricos terão que escolher entre tais teorias concorrentes e, dessa forma, começa o trabalho científico (POPPER, 1999, p. 24). A seguir tentaremos descrever o método popperiano passo-a-passo, embora que de forma resumida. Para que possamos melhor compreendê-lo, vamos enumerar cada passo para que fique mais fácil.

(1) Têm-se um conjunto de teorias que se propõem como solução dos mesmos problemas. Surge, então, a necessidade de preferência por uma teoria em vez da outra.

(2) É neste ponto que se identifica que o teórico que se interessa pela verdade é o mesmo que se interessa, ao mesmo tempo, pela falsidade da teoria, pois descobrir a falsidade

de uma teoria é a mesma coisa que descobrir a verdade de sua negação. Dessa forma, a refutação de uma teoria é sempre de interesse teórico.

(3) Na tentativa de chegar à teoria verdadeira, serão propostos testes que tentarão refutar as teorias concorrentes. Aquelas que não resistirem aos primeiros testes deverão ser abandonadas impiedosamente.

(4) Novos problemas e novos testes devem ser elaborados para que as teorias que resistiram aos primeiros testes sejam submetidas a nova tentativa de refutação. Esses novos problemas e testes devem ser mais severos que os primeiros. Haverá uma nova seleção, As teorias que não resistirem a essa nova tentativa de refutação serão igualmente abandonadas, e as que resistirem serão submetidas a testes cada vez mais severos. Isso deve acontecer até restar somente uma teoria, a saber, a que não foi refutada.

(5) A teoria remanescente jamais será tida como verdadeira, sempre será submetida a testes de falseabilidade. Porém, quanto mais resiste a essas tentativas de refutação, mais ganha credibilidade na comunidade científica. E até poderá ser tida como verdadeira se considerado apenas o tempo em que resiste ou resistiu às investidas.

(6) Todavia, uma vez refutada, será abandonada imediatamente. A teoria nova terá que responder a todos os questionamentos que sua predecessora respondia, e ainda terá que responder a novos problemas que a anterior não foi capaz de dar resposta, ou seja, terá que ser exitosa onde a teoria abandonada também o foi e terá que ter igual êxito onde a outra foi refutada. Se assim o for, será considerada melhor que sua predecessora, pois contém a anterior e ainda explana novos conhecimentos.

É importante salientar que nada disso será possível se a teoria não tiver em si a característica de falseabilidade. É preciso que tal teoria seja criticável. Se não o for, jamais a teoria será aceita, pois inviabiliza a aplicabilidade do método popperiano. Sobre tal método, Popper (1999, p. 27) afirma que:

O método descrito pode ser chamado *método crítico*. É um método de experiência e eliminação de erros, de propor teoria e submetê-las aos mais severos testes que possamos projetar. Se, em virtude de certas admissões limitadoras, só é considerado possível um número finito de teorias concorrentes, este método pode levar-nos a isolar a teoria verdadeira pela eliminação de todas as suas concorrentes. Normalmente – isto é, em todos os

casos em que o número de teorias possíveis é infinito – este método não pode verificar qual das teorias é verdadeira; nem o pode fazer qualquer outro método, ele permanece *aplicável*, embora inconclusivo.

Dessa forma, a teoria tem que permitir-se ser criticada. Não é o caso de se fazer reformulações contínuas no sentido de buscar a qualquer custo sua evidencidade. Muito pelo contrário, a teoria deve se permitir diversas tentativas de falsificação. Chegamos assim ao critério de demarcação de Popper: a refutabilidade ou falsificabilidade é o que distingue ciência de não ciência.

Rosende (2009, p. 138) nos alerta sobre a importância de expor nossas teorias ao crivo da refutação. Segundo o autor, este é um procedimento racional que nos permite detectar possíveis erros e, quando assim o fazemos, tal procedimento requer de nossas teorias a sua falseabilidade. Em outras palavras, isso significa dizer que, se nossas teorias não nos permitirem colocá-las à prova dos testes de falsificação, tais erros não serão detectados, e, o que é muito pior, os mesmos certamente serão reproduzidos e perpetuados.

O próprio Popper falou com muita ênfase a este respeito: “Quem decida, um dia, que os enunciados científicos não mais exigem prova, e podem ser vistos como definitivamente verificados, retira-se do jogo”, (POPPER, 1972, p. 56). É exatamente com esta passagem de Popper que Rosende, acima citado, está dialogando. Popper elimina qualquer possibilidade de alguém participar da ciência senão por meio de teorias falsificáveis e o que Rosende faz, então, é nos explicar os reais motivos e o porquê de isto acontecer.

É importante dizer que a questão da falseabilidade no pensamento de Popper tem dois sentidos. O primeiro diz respeito à possibilidade lógica de uma teoria ser falsificada e, para tanto, exige-se pelo menos a existência de um falsificador. O segundo, por sua vez, fala da possibilidade de uma teoria ser definitivamente ou conclusivamente falsificada.

Imre Lakatos teceu uma crítica ao critério de falseabilidade de Popper, e esta habita o ambiente do segundo sentido descrito acima. Para este pensador, tal possibilidade não existe. Todavia, ao se referir a este embate, Rosende, com muita competência, afirma as seguintes palavras:

[...] Lakatos limitou-se a demonstrar que não se pode ter falseabilidade no segundo sentido. Mas Popper nunca disse que o processo de falsificação deveria ser certo ou fácil; ele só exigia falseabilidade no primeiro sentido lógico: resultados de testes possíveis que poderiam, em princípio, refutar a teoria (ROSENDE, 2009, p. 142, tradução nossa).²

Lakatos está longe de ser um crítico dos mais ferrenhos de Popper, no entanto a crítica acima mencionada não somente existe como é de salutar importância. Concordamos com o autor mencionado acima, realmente, a falsificação de uma teoria, conforme já vimos nesse texto dissertativo, não é nada fácil, envolve muitas questões teóricas e também práticas, no que se refere aos testes de falseabilidade. Ademais, ao que tudo indica, Popper estava mesmo preocupado com a possibilidade de uma teoria ser submetida a estes testes e não com a questão de sua falsificabilidade definitiva ou conclusiva.

A questão da falsificabilidade na obra de Popper é extremamente importante para aquilo que ele chamou de crítica da teoria. Em outras palavras, é esta exatamente a característica principal que faz com que uma teoria seja ou não criticável. Popper (1999, p. 34-35) ilustra bem esta questão com uma analogia entre aquilo que considera ser a principal diferença entre Einstein e uma ameba, ou seja, o fato de Einstein conscientemente enfrentar suas teorias e de tentar refutá-las, enquanto que a ameba não, já que esta não pode enfrentar e, dessa forma, ser crítica de suas próprias teorias ou hipóteses.

Popper conclui afirmando que somente o conhecimento objetivo pode ser criticável, ao passo que o conhecimento subjetivo, ao contrário, não pode ser criticável, a não ser que este se torne objetivo. Aqui surge então um problema, a saber, o de definir como um conhecimento que é tido como subjetivo pode se tornar objetivo. A resposta então é: “quando dizemos o que pensamos; e mais ainda quando o escrevemos, ou imprimimos” (POPPER, 1999, p. 35).

É fácil entender o porquê de Popper não considerar o conhecimento subjetivo como criticável, uma vez que o mesmo não pode ser acessível para a crítica, ou seja, pertence à

² No original: [...] Lakatos has merely shown that falsifiability in the second sense cannot be had. But Popper never said that the process of falsification should be certain or easy; he only required falsifiability in the first, logical sense: possible test results which could in principle refute the theory.

ordem das crenças de quem o possui e, portanto, não pode ser submetido a testes de falsificabilidade. Logo, não pode ser criticado.

Se tomarmos o pensamento de Popper como base para uma reflexão mais rigorosa acerca de tal conhecimento, o subjetivo, o mesmo nem digno de ser chamado de conhecimento é, pois não passou e nem pode passar jamais por alguma tentativa de falsificabilidade, só existindo mesmo como crença de alguém. Por este motivo tal filósofo afirma que não temos razão nenhuma para confiarmos em teorias, pois não há teste algum que prove a verdade de uma teoria, mas sim, sua falsidade. A mesma só é considerada verdadeira enquanto não for falsificada por algum teste.

É muito interessante o interesse de Popper pela crítica da teoria. Isso se dá, conforme falamos acima, pela concepção que o mesmo tem de que “nunca se provou, nem se pode mostrar, que qualquer teoria é verdadeira” (1999, p. 32). Dessa forma, não temos razão alguma ou mesmo uma justificativa para depositarmos a nossa confiança em teorias. Todavia podemos preferir sempre a teoria mais bem testada ou, para usar um termo mais popperiano, mais bem corroborada.

E por falar em teoria, consideramos de suma importância definir qual a concepção do filósofo em questão sobre o que vem a ser uma teoria, ou em outras palavras, o que é uma teoria para Popper? A resposta para este problema que surge da visão popperiana sobre a relação de uma teoria com a verdade é simples: “todas as teorias são hipóteses; todas podem ser derrubadas” (POPPER, 1999, p. 39).

Para entendermos melhor a respeito do conceito de teoria de Popper, é preciso sempre termos em mente que, quando ele fala sobre as mesmas, o que está pensando é em dois tipos de teorias: as empíricas e as não empíricas. As que de fato interessam a ele são as primeiras, aquelas que se permitem serem testadas. Estas, por sua vez, serão chamadas de falseáveis, mas, para tal, é necessário que se divida sem ambiguidades a classe dos enunciados básicos, que são aqueles enunciados particulares deduzidos da teoria, em dois tipos de subclasses. Popper (1972, p. 90) assim os classificou:

Primeiro, a classe de todos os enunciados básicos com os quais é incompatível (ou que rejeita, ou proíbe): — a essa classe chamamos de classe

dos *falseadores potenciais* da teoria; e segundo, a classe dos enunciados básicos que ela não contradiz (ou que ela “permite”).

Popper formulou três vezes o conceito de teorias empíricas. Como o mesmo afirmou que as outras duas eram falhas resolvemos adotar de logo a terceira formulação, essa descrita acima, que, apesar de conter duas subclasses de enunciados básicos, apenas a primeira se faz necessária para que uma teoria seja considerada empírica ou falseável, pois mesmo uma teoria não empírica pode conter os enunciados básicos da segunda classe. Popper (1972, p, 91) resume, assim, o exposto acima: “uma teoria é falseável se não estiver vazia a classe de seus falseadores potenciais”, ou seja, se a primeira classe das duas descritas acima não estiver vazia.

Popper não admite a possibilidade de uma teoria ser considerada como empírica se a mesma não possuir um conjunto de hipóteses que visem falsificá-la, ou seja, não admite a possibilidade da não crítica ou, ainda, descarta a possibilidade daquilo que conhecemos como *ad-hocidade*. Vejamos o que o próprio Popper (1999, p. 26) afirma a este respeito:

[...] As ideias de “*ad-hocidade*” e sua oposta, que talvez possamos chamar de “ousadia”, são muito importantes. Explicações *ad hoc* são explicações não testáveis independentemente; isto é, independentemente do efeito a ser explanado. Podem ser tidas como gratuitas e, portanto, de pouco interesse teórico [...].

As teorias *ad hoc*, portanto, na visão do referido filósofo, são aquelas que não se permitem serem testadas, enquanto que as que são o seu contrário são chamadas por ele de “teorias ousadas” e, dependendo da relação que esta mantém com suas predecessoras, no sentido do que ela se propõe a mais, pode ser mais ou menos ousada. Em outras palavras, estamos falando sobre grau de ousadia de uma teoria.

O critério de demarcação para Popper, portanto, como vimos aqui, é a falseabilidade ou refutabilidade. Tal característica distingue em sua concepção o que é ciência do que não é e, mais que isso, distingue até mesmo as teorias entre empíricas e não empíricas e entre aquelas que são *ad hoc* e as que não o são.

Gostaríamos de terminar esta sessão com um exemplo que consideramos emblemático no que diz respeito a uma teoria crítica explanativa não *ad hoc*, em sentido popperiano, a saber, a já conhecida teoria de Guedes sobre a Interface Humano-Computador voltada para Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA). Sem dúvida que podemos dizer, ao falar de Guedes, pelo seu grande trabalho realizado junto à Universidade Federal do Piauí, que se trata de um homem de ideias e de ações. Vejamos o que Guedes (2010, p. 213) diz em sua teoria:

[...] advertimos que inexistente padrão adequado para desenvolvimento / construção de modelos para avaliação de AVA, nem de sua interface nem de sua funcionalidade. Tampouco há parâmetros universais ou inflexíveis para os aspectos técnicos e os aspectos de implementação da interface [...].

Sua teoria é explanativa, pois de certa forma contém a teoria socioconstrutivista de Vygotsky e a semiótica ou teoria dos signos de Peirce (GUEDES, 2010, p. 36-53) e, ao falar sobre a evolução dos ambientes virtuais de aprendizagem, faz uma análise dos mesmos, apontando suas principais características, usando como exemplos o Solar, o e-Proinfo e o Moodle (GUEDES, 2010, p. 159-177).

Pode-se dizer também da teoria de Guedes que a mesma é ousada, pois vai além do descrito acima e apresenta dez heurísticas recomendadas para o desenvolvimento de AVA, sendo elas: alinhamento, proximidade entre partes inter-relacionadas, contraste, legibilidade com adequada densidade de informação, consideração da experiência e compatibilidade ambiente x usuário, flexibilidade e adaptação ao ambiente do usuário, identificação do ambiente e orientação ao usuário, consistência, documentação on-line e pregnância. Acerca dessas heurísticas, Guedes (2010, p. 179) afirma que “As heurísticas são baseadas em diversos princípios que são necessários para a construção de uma interface amigável para um AVA, que propõe contemplar interação, colaboração, comunicação e funcionalidade adequadas ao usuário”.

Não consideramos a referida teoria também como sendo portadora de *ad-hocidade*. Em nenhum momento Guedes tenta proteger sua teoria de testes que possam refutá-la. Ao contrário, tanto os exemplos usados pelo teórico em questão quanto outros aos quais suas heurísticas poderiam ser testadas e, dessa forma, sofrerem uma tentativa de refutação,

sobretudo nas interfaces desses ambientes, estão totalmente acessíveis a quem assim o deseje fazer, não havendo nenhuma restrição do autor quanto a esta questão. Isso significa dizer que a classe dos enunciados básicos que podem contradizer, ou em outras palavras, a classe dos *falseadores potenciais* da teoria, não está vazia. Por este mesmo motivo consideramos tal teoria como falseável e, portanto, uma teoria empírica ou científica.

4.3 A concepção filosófica de Popper

Conforme citamos em sessão anterior, Popper afirmou que aquilo que ele considerava por filosofia “nunca terá que ser, e na verdade nunca poderá ser, divorciada das ciências”. E é bem verdade que há uma proximidade entre filosofia e ciência na obra do professor austro-britânico. Esta, por sua vez, diz respeito às suas origens, a saber, a mitologia grega (POPPER, 1978, p. 98). Tal proximidade, no entanto, não impede certo grau de diferença.

O que determina uma teoria como científica para nosso filósofo é o que chamou de refutabilidade, e isto diz respeito a uma característica que se expressa pela capacidade que uma teoria tem ou não de ser testada, ou seja, pela sua testabilidade. Ora, se tal critério é o suficiente para classificar uma teoria como sendo científica, devemos entender que o fato de uma teoria o possuir significa que jamais poderá ser de natureza filosófica, pois as teorias filosóficas não são empiricamente testáveis. Logo, a refutabilidade não é característica de uma teoria filosófica. Sendo assim, Popper conclui que uma teoria filosófica não pode ser refutada, em outras palavras, é irrefutável (PELUSO, 1995, p. 33).

O que se tem em comum entre ciência e filosofia na obra de Karl Popper é a característica da criticidade. Para ele, a criticidade não é uma característica apenas da filosofia, mas também das ciências, das artes, e das outras formas de conhecimento. E, assim sendo, devemos avaliar de outra forma as teorias filosóficas, a saber, pela relação que tais teorias têm com os problemas aos quais se propõem a serem soluções. Dessa forma, Popper (1978, p. 100) nos fala com muita propriedade que:

A crítica é o sangue vital da filosofia, com toda a certeza. Mesmo assim, nós devemos evitar filigranas. Uma crítica minuciosa de questões pontuais, sem um entendimento dos grandes problemas de cosmologia, de conhecimento humano, de ética, e de filosofia política, e sem uma tentativa séria e devotada de solucioná-los, parece-me fatal.

As teorias filosóficas, embora não possam ser testadas empiricamente, podem suscitar uma especulação acerca das grandes questões sobre o mundo, inclusive sobre nós enquanto partes desse mundo. O trabalho do filósofo, então, é se propor a esta discussão criticamente e tentar dar respostas a esses problemas.

Um detalhe importante é que, para Popper, o único ponto de partida para a discussão é o senso comum, não por ser este um ponto de partida seguro – ao contrário, o filósofo das ciências o considera como vago, mutável e inseguro –, mas é exatamente esta característica que faz dele um possibilitador da crítica por meio da discussão racional. E, neste sentido, Popper (1999, p. 42) afirma, com muita luminância, que:

Deste modo começamos com um ponto de partida vago e construímos sobre alicerces inseguros. Mas podemos progredir: podemos às vezes, após alguma crítica, ver que estivemos errados; podemos aprender com os nossos enganos, com a compreensão de que fizemos um erro.

E, muito mais ainda acerca do senso comum, afirma Popper (1978, p. 96):

Eu sou um admirador do senso comum, embora não de todo ele; acho que o senso comum é nosso único ponto de partida possível. Mas nós não devemos tentar erigir um edifício seguro de conhecimento sobre ele, pois, ao contrário, devemos criticá-lo e melhorá-lo.

O sentido da discussão racional a partir do senso comum, reclamada por Popper, conforme vimos acima, é para que sejam formuladas críticas sobre suas afirmações acerca do mundo, inclusive de nós mesmos, enquanto pertencentes a este mundo, e, neste sentido, melhorar tais opiniões. O papel do filósofo, então, é especular criticamente sobre os

problemas e teorias do senso comum ou mesmo sobre outras teorias que criticam o senso comum.

Peluso (1995, p. 35-36), ao comentar a concepção popperiana de filosofia, afirma que, acerca dos problemas filosóficos, jamais chegaremos a uma solução definitiva de um problema, pois nenhuma solução proposta pode ser testada, e, logo, não pode ser falsificada ou refutada. Todavia o método filosófico irá consistir na discussão racional da relação existente entre os problemas e as soluções propostas para os mesmos. Dessa forma, assim como em ciência, não irá importar um assim chamado método filosófico a ser empregado pelos filósofos, mas o que de fato irá interessar é o problema que eles estão a resolver.

Popper, porém, afirma que essa especulação não deve ser feita da forma como a filosofia acadêmica ou profissional vinha fazendo em sua época, ou seja, por meio de palavras impressionantes, mas que nada acrescentavam e nem muito menos eram compreendidas. Para ele, o filósofo deve falar de forma clara, o máximo possível. Vejamos o que nos diz Popper (1978, p. 100):

Eu acredito que é o dever de todo intelectual estar consciente da posição privilegiada que ocupa. Ele tem o dever de escrever da maneira mais simples e clara a seu alcance, e da maneira mais civilizada possível; e nunca esquecer que os grandes problemas que afligem a humanidade e que exigem novas e corajosas, mas pacientes ideias, quer a modéstia de Sócrates, do homem que sabe quão pouco ele sabe.

É esse, para o professor Popper, o dever de todo filósofo acadêmico que, em vez de se debruçar em escrever de forma ininteligível, que seja simples, claro, que exponha suas ideias de maneira tal que todos compreendam e possam, por sua vez, também formular outras ideias sobre as tais.

Uma última observação sobre a concepção filosófica do professor austro-britânico é a de que, para ele, todos os homens e todas as mulheres são filósofos, embora as vezes inconscientes deste fato, e de que uns sejam mais que outros, mas todos os são, pois todos conseguem, de alguma forma, formular teorias e criticá-las (POPPER, 1978, p. 92).

Isso faz de nós todos, homens e mulheres, seres que assumem uma atitude tanto diante da vida quanto da morte. E como o nosso filósofo considerava a vida como algo de raro

valor, vale a pena conferir as palavras de Popper (1978, p. 101) a esse respeito. Embora seja um pouco delongado, reafirmo, vale muito a pena conferir suas palavras:

Portanto a vida, seja como for, tem o valor de algo raro; ela é preciosa. Nós somos inclinados a esquecer isto e tentar a vida como algo sem valor, talvez por falta de reflexão, ou talvez porque esta nossa linda terra é, sem dúvida, um pouco superpovoada.

Todos os homens são filósofos, porque de uma maneira ou de outra assumem uma atitude diante da vida e da morte. Existem aqueles que pensam que a vida não tem valor porque um dia termina. Eles deixam de ver que um argumento contrário também pode ser proposto, que se não existisse um fim para a vida, a vida não teria valor; que é, em parte, o perigo sempre presente de perdê-la que nos ajuda a trazer até nós o valor da vida.

O Popper nos traz uma concepção diferente sobre filosofia. Em vez de tentar justificar um método para a atividade ou mesmo para o objeto filosófico, ele afirma que não há método definido em filosofia mas, sim, uma forma racional de especular acerca daquilo que nos interessa, e que isto é feito de forma crítica, clara e sem arrogância.

Aprendemos com isso que a filosofia tem o seu lugar e que deve, por isso mesmo, receber uma dedicação toda especial por parte de quem se propõe a conhecer e a explicar algo por meio dela. Aprendemos também com o professor Popper que é melhor ser otimista diante da vida, sempre, do que pessimista, e que, na qualidade de filósofos, que todos somos, devemos procurar formular e criticar teorias, não somente as dos outros, mas, e principalmente, as nossas mesmas.

4.4 Uma palavra sobre o ensino de filosofia

Diante do que falamos acima acerca do método em filosofia, abre-se mais uma vez um espaço para falarmos aqui sobre a questão do método voltado para o ensino de filosofia. Iniciaremos então com o seguinte questionamento: o que esperar de um professor de filosofia frente a seus alunos em uma sala de aula? Que ministre aulas de filosofia! E como se faz isso?

Creemos que esta não é uma questão simples. Ao contrário, é complexa, e, como tal, exige uma resposta igualmente complexa.

Em primeiro lugar, é necessário entender o que significa ensinar filosofia, Cerletti (2009) chama a nossa atenção para este detalhe e ressalta que aquela resposta de que ensinar filosofia significa transmitir algum conteúdo é o mesmo que deixar o questionamento sem resposta, pois, dessa forma, o que se faz é somente um deslocamento do mesmo. Pois então teríamos que lidar com duas outras questões, sendo estas relativas ao que diz respeito ao que significam os termos transmitir e conteúdo, do ponto de vista da filosofia.

Ainda segundo o autor supracitado, é necessário, no que toca ao ensino de filosofia, que se tenha um ponto de partida, e que este seja uma concepção filosófica. Esta concepção parte de quem vai ensinar, ou seja, do professor de filosofia, é então muito importante, já que isto o leva a se perguntar e buscar uma resposta para a questão do que é a filosofia e, por consequência, o que é ensinar filosofia.

Cerletti (2009, p. 14) nos esclarece a importância desses questionamentos feitos acima afirmando que “as interrogações ‘que é ensinar filosofia?’ e ‘que é filosofia?’ mantêm então relação direta que enlaça aspectos essenciais da filosofia e do filosofar”. Isso significa, em outras palavras, que para o autor o professor de filosofia, ao fazer assim, não se separa do filósofo que é enquanto assume para si a tarefa de ensinar filosofia, ou seja, deve ensinar filosofia, sobretudo, filosofando.

Outros autores também concordam com esta mesma linha de pensamento, não vendo como separar a filosofia do próprio ato do filosofar. Não existe então algo que podemos dar o nome de filosofia e outro que separada e distintamente possa atender pelo nome de processo filosofante. Sobre este particular, Aspis (2004, p. 308) nos alerta que:

Entendemos, então, que não é possível desunir filosofia de filosofar pois os dois são uma mesma coisa. O filosofar é uma disciplina no pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. São indissociáveis. A matéria filosofia separada do ato de filosofar é matéria morta, recheio de livro de estante.

Para a autora acima mencionada não existe o dilema dualístico filosofia ou filosofar. Em seu artigo, a mesma dá uma resposta para a questão do que é a filosofia, afirmando que esta é produção de conceitos, e que tais conceitos se dão por meio do filosofar. Dessa forma, entendemos que o chamado ponto de partida, a dita concepção filosófica da qual falamos acima, fica evidente nas linhas escritas pela autora.

Um outro teórico que concorda com Aspis no que tange à filosofia ser uma produção de conceitos, é seu mestre, Sílvio Gallo. O mesmo, em seu livro intitulado *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*, ao analisar a obra *O que é a filosofia?*, de Deleuze e Guattari, afirma que a filosofia cria conceitos e propõe então uma forma de lidar com estes conceitos, percorrendo o caminho de volta até chegar aos problemas que os originaram (GALLO, 2012, p. 80).

Gallo chama o procedimento descrito acima de método regressivo, ou seja, que parte do conceito para os problemas que o criou. Tal método, ainda segundo o autor, faz parte daquilo que denominou de pedagogia do conceito. É esta pedagogia do conceito proposta pelo autor apenas uma forma de analisar os conceitos, de compreender a maneira como este ou aquele conceito nasceu, não permitindo assim a criação de novos conceitos. Para compreender melhor este ponto, vamos recorrer ao próprio Gallo (2012, p. 81) que afirma:

[...] para cada conceito, um campo problemático, um conjunto de problemas, um conjunto de mistérios envolvidos em sua criação. Por meio de tal “método regressivo” da pedagogia do conceito, poderíamos descobrir estes mistérios, o que, porém, não nos autorizaria a colocar um método para criação dos conceitos, uma vez que não há método para a criação.

É instigante pensar que, se para o autor, filosofia é criação de conceitos, como então propor para o ensino de filosofia uma metodologia que não seja criadora de conceitos? Tal questionamento é salutar, pois o que fica parecendo é que Gallo faz dessa forma uma separação entre o ensino de filosofia e a própria filosofia, ou seja, de um lado estaria a filosofia, criando conceitos, e, de outro, o ensino de filosofia, analisando de que forma estes conceitos foram criados, sem que, porém, possibilite fazer filosofia durante tal ensino, pois não há aí o processo de criação de conceitos. O método regressivo, portanto, não é um método filosófico, porquanto não cria conceitos.

É claro que podemos admitir com muita facilidade que Gallo não afirma que durante o ensino de filosofia não pode haver a criação de conceitos, mas, por outro lado, não parece ser a isto que ele se propõe ao lançar o seu método regressivo, uma vez que, para o autor, não há método em filosofia. Dessa forma, o que ele propõe não poderia ser um método filosófico por meio do qual os alunos pudessem não somente aprender, mas também fazer filosofia. Segundo o autor, “o aprendizado é da ordem do acontecimento, daquilo que não pode ser controlado, medido, circunscrito” (GALLO, 2012, p. 88).

O que então quer Gallo ao propor a sua pedagogia do conceito? De nossa parte, temos fortes razões para acreditarmos que o que o autor deseja com tal pedagogia é apenas fazer uma provocação, e esta que seja de tal forma que os alunos, na experiência de entender como este ou aquele conceito foi criado, no trato com os problemas que fizeram surgir tais conceitos, possam eles mesmos, de alguma forma, se despertarem para criar outros conceitos, não por meio da aplicabilidade de um método eficiente, mas a partir da própria experiência do aluno no ato de pensar.

Cabe então responder àquela insinuação levantada acima de que se, para o autor, filosofia é criação de conceitos, então estaria ele fazendo uma separação entre filosofia e ensino de filosofia, já que seu método regressivo não permite a criação de conceitos. Para dar esta resposta vamos mais uma vez recorrer a Gallo (2012, p. 92), que muito acertadamente nos explica:

Chegamos aqui à questão crucial: esse contato com o instrumental dos conceitos significa que cada aluno precisará, de fato, construir, criar conceitos? Ou, em outras palavras: cada aluno deverá ser um filósofo, na aula de filosofia? em certa medida, penso que sim.

Dessa forma, percebemos claramente que, para o autor, não existe separação alguma entre filosofia, a partir de sua concepção de filosofia como criação de conceitos, e ensino de filosofia, uma vez que ele mesmo, como vimos acima, afirma que o aluno deve ser em certa medida também um filósofo, uma vez que poderá criar conceitos quando do contato com outros conceitos e os problemas que o originaram, por meio de seu método regressivo com sua pedagogia do conceito.

Até aqui, vimos que o ensino de filosofia no Brasil, desde o seu início com os jesuítas tem sofrido de carência de criticidade. O que temos é uma espécie de enlatado estrangeiro, sobretudo da filosofia produzida na Europa, que é transmitida de forma acrítica apenas para reforçar uma ou outra ideologia de um determinado grupo que está no poder.

Vimos também que um assim chamado ensino de filosofia só é possível se o mesmo partir de uma concepção filosófica que leve os alunos ao próprio ato do filosofar. Neste sentido, o professor de filosofia tem papel importantíssimo, pois somente ele, naquele ambiente da sala de aula, pode provocar seus alunos a tal processo filosofante e, por isso mesmo, deve estar consciente não somente de seu trabalho, mas também da forma como realizá-lo. A este respeito, Kohan (2009, p. 38-39) nos adverte que:

[...] o trabalho do cuidado, do pensamento, da filosofia, começa sempre pelo si mesmo; não há como provocar certo efeito no outro se antes não se faz esse trabalho consigo mesmo: como ensinar filosofia desde fora da filosofia? como ensinar a filosofar se não se filosofa? Como aprender filosofia com quem está fora da filosofia?

O autor supracitado nos chama a atenção para este exercício realizado pelo professor de filosofia, a saber, o de começar o trabalho filosófico por si mesmo, se auto examinando, por um motivo que é bastante salutar, o de que o mesmo irá projetar este exame em todos os outros, em cada um de seus alunos. Daí a necessidade de começar por si.

Esta atitude de começar com o questionamento por si mesmo e, somente depois, pelos outros, nos faz perceber a filosofia como sendo necessariamente crítica, e isso nos leva automaticamente ao pensamento de que o ensino de filosofia deve ser de igual modo, ou seja, deve levar o aluno ao pensamento crítico. Temos então um ponto de partida, uma concepção filosófica para o ensino de filosofia. Quanto a esta questão, Braga et al. (2014, p. 66) nos falam que:

O educando deve ser conduzido à prática da criticidade e seu pensamento deve ser impulsionado ao exercício da ação do pensar [...] Quem administra o processo ensino-aprendizagem deve conduzir o modo de fazer, impulsionando o desenvolvimento das potencialidades no educando.

Assim sendo, é necessário compreender que o ensino de filosofia deve ser essencialmente crítico, tendo o professor a tarefa toda especial de administrar este processo e, neste sentido, recorreremos ao pensamento do filósofo Karl Raimund Popper que, conforme já falamos aqui neste texto dissertativo, tem uma visão do método filosófico, seja ele qual for, como sendo plenamente possuidor de criticidade no trato das soluções propostas para determinados problemas (PELUSO, 1995, p. 35).

Reconhecemos que a filosofia trabalha com conceitos e os produz, conforme vimos ao citar Sílvio Gallo e sua concepção de pedagogia do conceito com seu método regressivo. Todavia, faltou a Gallo dizer como estes conceitos são produzidos e, apesar dele propor seu método regressivo, o mesmo reconhece que tal método não pode ser considerado um método produtor de conceitos. Portanto, o julgamos como um método não filosófico.

Sendo então o método proposto por Gallo para o ensino de filosofia um método não filosófico e, portanto, externo à filosofia, nos inquieta a desconfiança da garantia de que o mesmo, uma vez utilizado em sala de aula, levará os alunos à experiência do filosofar. Dessa forma, aceitamos então aquele questionamento, citado acima, feito por Kohan: “como aprender filosofia com quem está fora da filosofia?”

Portanto, aprender um conceito e a forma como ele foi criado, ao menos para nós, parece ser apenas uma repetição daquele velho problema da educação filosófica brasileira já denunciado aqui, ou, em outras palavras, mera reprodução de conteúdo carente de criticidade.

Contraopondo este ponto de vista, apresentamos a concepção filosófica de Karl Popper, que nos traz uma visão diferente sobre filosofia. Em vez de tentar justificar um método para a atividade ou mesmo para o objeto filosófico, ele afirma que não há método definido em filosofia, mas, sim, uma forma racional de especular acerca daquilo que nos interessa, e que isto é feito de forma crítica, clara e sem arrogância.

Nos chama a atenção a importância que Popper dá aos problemas em sua metodologia teórica, tanto em ciência quanto em filosofia. Para ele, as soluções dadas aos problemas nos levam a outros problemas e, assim, é sempre tensa a linha divisória entre o que sabemos e o que ignoramos. À medida que conhecemos mais, também aumenta o que ignoramos. A este respeito, escreve Magee (1973, p. 40) que:

[...] o fato de que cada nova descoberta nos traz uma série de problemas insuspeitados são notas que caracterizam a metodologia teórica defendida por Popper. Ele compreende que a nossa ignorância cresce com o nosso saber e que, por conseguinte, o número de questões será sempre maior do que o número de respostas.

Neste sentido, cremos, não basta entender os conceitos e os problemas que deram origem a eles; é preciso entender que os conceitos fazem parte de teorias que buscam dar respostas a determinados problemas e, por isso mesmo, segundo Fávero et al. (2019, p. 45), “devem ser permanentemente submetidas à crítica a fim de avaliar seu potencial explicativo”.

Concluimos, então, que se o professor de filosofia encarar sua atividade profissional em sala de aula a partir de uma concepção filosófica que responde à pergunta do que é filosofia e que, sobretudo, seja crítica, poderá levar a si mesmo e a seus alunos a uma viagem filosófica que começará na primeira aula, sem que se saiba jamais aonde, ou mesmo, se terminará. E que compreendemos o fato de Popper apontar como ponto de partida o senso comum enquanto que Cerletti aponta uma concepção filosófica. Todavia, a concepção filosófica de Popper aponta para o senso comum; logo, se a adotarmos automaticamente estamos, em ensino de filosofia, adotando como ponto de partida uma concepção filosófica que aponta para o senso comum como ponto de partida, logo; teremos como ponto de partida o senso comum.

Dessa forma, não vemos dificuldade alguma em conciliar o ponto de vista popperiano com o de Cerletti. Diante do exposto até aqui, consideramos de extrema importância pensar a possibilidade de uma metodologia para uma intervenção filosófica frente ao ensino de filosofia no nível médio, metodologia essa voltada para a possibilidade de levar os alunos a filosofarem de fato, mas antes, ainda devemos falar sobre algo que não nos pode faltar a este trabalho, a saber, aquilo que Popper chamou de racionalismo crítico.

5 POPPER: RACIONALISMO CRÍTICO E APRENDIZAGEM

Temos falado até aqui da importância de alguns aspectos da filosofia das ciências de Popper, mais especificamente de sua dura crítica à indução, de seu critério de demarcação e também sobre a concepção daquilo que ele entende por filosofia. Também foi dito neste texto dissertativo que é de suma importância que aquele que se propõe ao ensino da disciplina filosófica deve fazer isto a partir de uma concepção de filosofia que seja essencialmente crítica, haja à vista o fato, também já comentado neste mesmo texto e, até, se quisermos, denunciado, do ensino de tal disciplina no Brasil carecer de criticidade.

É importante, todavia, esclarecer que quando falamos que o ensino de filosofia no Brasil carece da característica da criticidade não estamos querendo dizer com isto que não existe, em nosso solo, algum ensino de filosofia em particular que seja crítico. O que pretendemos com tal forma de falar é apenas chamar a atenção para o ponto de vista histórico, onde observamos, com um esforço não muito grande, que o ensino desta disciplina tem sofrido muitos altos e baixos, digamos assim.

É bem verdade, e de nossa parte não temos dificuldade alguma em reconhecer, que existem muitos professores de filosofia no Brasil que são profissionais altamente críticos e, por consequência, suas aulas refletem uma criticidade mais que desejável para um assim chamado ensino de filosofia.

O problema se dá quando pensamos o ensino desta disciplina como um todo, pois nem todos os professores de filosofia têm tal preocupação, e o problema se agrava mais ainda quando o pensamos por meio da esfera sistêmica, ou seja, por meio das políticas educacionais empregadas para o que se entende por ensino de filosofia, e é exatamente neste ponto que melhor entendemos o verdadeiro sentido do texto desenvolvido na primeira parte deste trabalho, onde falamos dos pressupostos históricos do ensino de filosofia no Brasil e constatamos que nos diversos períodos de nossa história, elencados ali, o ensino da disciplina filosofia foi usado para outros fins que melhor atendiam aos interesses de uma determinada classe que detinha o poder, e não para promover o pensamento crítico.

Neste capítulo estudaremos sobre o racionalismo crítico de Popper e o que ele pensava a respeito da aprendizagem, para então lançarmos nossa proposta de intervenção filosófica para um ensino de filosofia que seja essencialmente crítico.

Consideramos de fundamental importância para um trabalho como este, que se propõe a sugerir, digamos assim, uma proposta de intervenção filosófica para o ensino de filosofia no Ensino Médio que seja pautada no pensamento crítico de Karl Popper, entender aquilo que Popper chamou de racionalismo crítico, e para compreendê-lo, nada há de melhor do que começarmos por nos perguntar da seguinte forma: o que vem a ser este tal racionalismo crítico?

Não daremos neste momento outra resposta a não ser aquela dita pelo próprio Popper (2008, p. 19-20), a saber, que é uma forma de aprendermos com nossos próprios erros, de criticar nossos palpites e opiniões a ponto de trazer à evidência as falhas contidas nelas e, por isso mesmo, refutá-las, e assim poderemos evoluir em nosso conhecimento e nos aproximar cada vez mais da verdade, muito embora não seja possível chegar a uma verdade tida por definitiva e cabal.

Já falamos em sessão anterior que Popper afirmara não haver um outro ponto de partida que não o senso comum, é preciso, porém, ter em mente que, se o senso comum é o único ponto de partida possível, todavia não é nele que se deve continuar se quisermos obter as respostas das quais precisamos para os nossos problemas, é então preciso dar um passo além, o racionalismo crítico de nosso filósofo é a descrição deste passo que se estende para além do senso comum.

É também o racionalismo crítico de Popper uma resposta, ou mesmo, se quisermos, uma alternativa para a questão do problema da indução, já que o próprio filósofo em questão o considerou em seu *Conhecimento Objetivo* como uma forma de irracionalismo, e é também, ainda segundo o mesmo pensador da filosofia das ciências, uma maneira de conceber a evolução do nosso próprio conhecimento (POPPER, 2018).

Lembramos que o problema da indução, também chamado por Popper de problema do senso comum já foi debatido e esclarecido neste texto em sessão anterior e, por isso mesmo, não vemos necessidade nenhuma de retornarmos a ele, todavia julgamos de suma importância fazer algumas considerações a este respeito, mesmo que isto seja feito apenas de passagem, e não de uma forma mais aprofundada.

Popper (1999, p.13) afirma que deve ter chegado à sua solução para o problema da indução por volta de 1927, ora, levando em consideração o ano de seu nascimento, que data de 1902, é fácil estimar que o mesmo tinha cerca de 24 ou 25 anos de idade quando tal fato se deu. É preciso então considerar que desde muito cedo Popper se interessou pela questão do conhecimento e, para ser mais específico, pela questão do problema da indução, podemos até mesmo dizer que tal interesse se deu desde muito jovem, talvez ainda na adolescência, já que não se pode imaginar e nem muito menos supor que tal problema pudesse ser solucionado com pouco estudo sobre o caso.

Já nas aulas que ministrou em 1969 na Universidade de Emory acerca do problema corpo-mente, Popper, claramente se referindo ao conhecimento que se dá por meio de indução, se refere ao mesmo como conhecimento no sentido subjetivo, e depois resume o termo para apenas conhecimento subjetivo. Popper (2018, p. 17) ainda se refere ao mesmo com as seguintes palavras:

Dir-vos-ei desde já que, pelo menos durante trinta e cinco anos, defendi precisamente o ponto de vista oposto sem que, contudo, tenha causado muito impacto. Eis pois um tópico sobre o qual devem apreciar criticamente as minhas palavras.

A minha posição é a seguinte: interessa-me sobretudo o conhecimento objetivo e a sua evolução [...].

É interessante notar que antes de Popper era o conhecimento subjetivo ou, se preferirem, o conhecimento por meio de indução, aquilo que era considerado como forma de conhecimento. O que nosso filósofo fez foi exatamente virar as coisas de cabeça para baixo, em outras palavras, inverteu totalmente a forma de concepção acerca do conhecimento e de sua evolução.

A este respeito Haack (2014, p. 04) afirma que Popper virou o positivismo lógico, que defendia o método indutivista, de ponta-cabeça, propondo a falseabilidade como critério de demarcação entre ciência e não ciência, em vez da verificabilidade pregada pelos positivistas, a autora ainda cita que David Storve, que em sua opinião talvez seja o mais severo e certamente o mais engraçado crítico de Popper, afirmou que a ideia de reversão deve ser a chave da filosofia popperiana, e ainda, que um freudiano poderia ver ou até mesmo

imaginar algo mais do que uma revolta adolescente, algo mesmo obsessivo, uma espécie de compulsão que Popper tinha por reverter coisas.

É claro que em Popper vemos a batalha de uma vida inteira contra o conhecimento por indução, e também é inegável a sua perseverança em prol do objetivo de erradicar tal concepção do meio filosófico-científico e, estando ou não Sturve correto em suas observações, alegamos que a indução ou senso comum era vista por Popper apenas como nosso único ponto de partida, tanto para a filosofia, quanto para a ciência e o pensamento racional, e que é a crítica o nosso grande instrumento para progredir (POPPER, 1999, p. 42-43).

Progresso esse que, segundo ele, acontece não por meio de regularidades daquilo que observamos, nem muito menos por meio da verificabilidade da verdade de nossas expectativas, pois não existem relações lógicas entre tais coisas e o que se poderia concluir se partíssemos delas, mas, sobretudo, por meio daquilo que chamou de “racionalismo crítico”, que acontece por meio de conjecturas e de refutações. Quanto a isto, é importante conferir com bastante atenção o que Popper (2008, p. 54), com muita convicção e clareza, nos falou:

Creio que a resposta apropriada à questão alternativa que propus seria: “Podemos ter a esperança de detectar e eliminar o erro criticando as teorias e opiniões alheias e – se treinarmos para isso – as nossas próprias”. (Este último ponto é sem dúvida altamente desejável, mas desnecessário: se não pudermos criticar nossas próprias teorias e opiniões, haverá quem o faça por nós). Essa resposta sintetiza a visão do que sugiro chamarmos de “racionalismo crítico”: um ponto de vista, uma atitude e uma tradição que devemos aos gregos.

Popper não parece estar muito preocupado com a questão de uma teoria ser ou não verdadeira, o que percebemos claramente e sem muito esforço, o que nos parece preocupar tal filósofo é exatamente a possibilidade das teorias serem submetidas à crítica, tanto as teorias alheias quanto as nossas próprias.

É, todavia, importante salientar que, conforme vimos acima, Popper não vê a necessidade da crítica ser estabelecida às nossas próprias teorias, justamente pelo fato de que certamente outros a farão. Não discordamos de Popper quanto à não necessidade deste fato, porém ressaltamos que, conforme ele mesmo afirmou, tal fato é altamente desejável,

principalmente quando se trata da relação de ensino e aprendizagem que, como já vimos neste texto, exige de quem ensina, uma postura, uma atitude, e que tal atitude e/ou postura tenha como motivação uma concepção crítica de ensino.

Sendo assim, não só é desejável que se critique as próprias teorias, como é esta uma atitude que deve ser incentivada por parte de um professor, sobretudo de filosofia, em sala de aula perante seus alunos. Cremos que existem fortes razões para acreditarmos que se tal postura ou atitude for, além de desejada, incentivada nos alunos por parte do professor, o ensino de filosofia se tornará mais produtivo e melhor.

Não é comum vermos por aí pessoas criticando suas concepções, crenças e/ou opiniões, de um outro lado consideramos bastante comum e corriqueiro encontrarmos pessoas que se julgam cheias de razões e certezas tentando desconstruir as ideias de outras pessoas, talvez estas pessoas tenham algum receio de fazerem uma autocrítica, ou se magoam quando são contrariadas, ou mesmo consideram ser talvez uma espécie de autoflagelo o simples fato de rever suas posições, como que se fosse isso um ato de barbárie contra si mesmo.

Mas a manifestação da barbárie jamais se deu por alguém aceitar receber críticas ou por rever seus conceitos, o discurso autoritário geralmente se dá quando alguém, julgando ter uma espécie de revelação afirmando ser evidente a verdade que prega, tenta impor isso de uma ou de outra forma. Popper (2008, p. 36), ao criticar a teoria da verdade evidente de Descartes e Bacon, nos diz as seguintes palavras:

Tal epistemologia falsa, no entanto, teve também consequências desastrosas. A teoria da verdade evidente – segundo a qual a verdade será vista por todos que assim desejarem – constitui a base de quase todas as formas de fanatismo. De fato, só a maldade mais depravada pode levar à recusa de enxergar a verdade evidente; só conspiram para suprimir a verdade aqueles que têm motivo para temê-la.

É preciso ter bastante cuidado com este tipo de postura descrita acima, pois tal atitude é contrária a toda e qualquer forma de crítica, gera autoritarismos e intolerâncias, e mais, Popper, ainda na mesma página citada acima, afirma que tal teoria sempre necessita de constantes e renovadas interpretações e reafirmações, e mais, que tais interpretações e reafirmações devem ser feitas por uma espécie de autoridade que possa dar legitimidade às

mesmas. Isso porque a verdade de fato não é tão evidente como diz tal teoria, ela não se manifesta por si só.

Isso nos leva diretamente a uma reflexão sobre algo que comentamos acima, sobre o fato de Popper parecer não estar muito preocupado com a verdade de uma teoria, mas sim com sua crítica. É falso pensar que Popper não tivesse qualquer preocupação com a verdade de uma teoria, por isso mesmo não afirmamos que ele não se preocupava com isso, mas sim que ele parecia não estar muito preocupado.

Nosso filósofo acreditava que a verdade era algo difícil de ser encontrado, e que, caso fosse encontrada, se perdia com grande facilidade e que, por esta razão, deveríamos buscar a evolução de nosso conhecimento não por uma procura daquilo que poderia ser a realidade verdadeira, mas criticando nossas teorias. Vejamos o que nos diz Popper (2008, p. 34):

Enquanto engajado num exame crítico deste tipo, descobri as funções de certas teorias epistemológicas (sobretudo das diversas formas de otimismo epistemológico) no desenvolvimento das ideias liberais. Vi-me forçado a rejeitá-las por se terem revelado insustentáveis. Esta experiência pessoal serve para ilustrar a afirmação de que ideias e esperanças não influenciam necessariamente nossas conclusões; que, na busca da realidade, talvez seja melhor começar pela crítica de nossas crenças mais enraizadas. Tal procedimento poderá parecer um plano perverso, mas não para aqueles que não temem a verdade e desejam descobri-la.

Podemos observar alguns pontos que são de suma importância nesta citação acima, primeiro, que Popper, um liberal confesso, submeteu ao exame crítico teorias epistemológicas que atuaram no desenvolvimento do próprio liberalismo; segundo, que tal exame revelou um determinado otimismo contido nestas teorias, ou seja, uma certa concepção de que a verdade de certas ideias liberais eram evidentes; terceiro, que tal revelação do otimismo dessas teorias aconteceu exatamente depois de Popper as submeter ao exame crítico; quarto, que a descoberta de Popper com relação a essas teorias o levou a rejeitá-las, a abandoná-las; quinto, que não existe relação lógica entre aquilo que Popper acreditava com a conclusão a que chegou por meio da crítica das teorias; sexto, que muito embora não seja necessária a crítica a nossas próprias ideias, pois certamente outros a farão, podemos constatar que Popper reconhece que na busca da realidade, talvez seja melhor começar por nossas próprias ideias,

sobretudo daquelas mais enraizadas; sétimo, que quem de fato teme a verdade não são os amantes da crítica, mas o contrário, quem a teme são aqueles que não se permitem à experiência de examinar as ideias, principalmente as próprias.

Tais ideias de Popper nos levam automaticamente a imaginar que de fato ele foi, talvez, o mais progressista dos liberais, pois diante daquilo que considerava uma melhor teoria, não hesitava em abandonar a antiga e progredir em direção ao que se revelou mais verdadeiro. E tal exemplo analisado acima mostra muito bem como o filósofo austro-britânico concebia a evolução do conhecimento.

Dito isto, falaremos agora daquilo que Popper (2018) chamou de “teoria da mente como recipiente”. É preciso ter em mente, porém, que conhecimento para Popper é conhecimento objetivo, e este, por sua vez, diz respeito ao que ele entende por conhecimento racional, todavia, antes de partirmos para a parte em que ele explica como tal conhecimento evolui, julgamos importante falar um pouco sobre esta sua sucinta e ao mesmo tempo interessante crítica ao conhecimento que ele chamou de subjetivo.

O referido filósofo chega a afirmar que a teoria do conhecimento subjetivo, que podemos entender aqui plenamente como teoria do conhecimento por indução, defende a ideia de que nosso conhecimento das coisas acontece por meio de informações que são introduzidas em nossa mente por meio dos nossos sentidos. Popper (2018, p. 30), claro, discorda totalmente dessa forma de conceber a evolução de nosso conhecimento e, no que diz respeito a este particular, faz as seguintes considerações: “Assim, podemos descrever todo tipo de conhecimento subjetivo, como a tendência de reagir de certo modo a determinada situação”.

É, todavia, importante esclarecer que Popper não nega que haja, de certa forma, o conhecimento subjetivo, até mesmo admite claramente sua existência, porém, apenas em um determinado grau, e mesmo assim, ainda insuficiente para a compreensão da evolução do conhecimento humano.

Como vimos acima, o conhecimento subjetivo é descrito em sua totalidade como a tendência para reagir de certo modo a determinada situação, mas o que isso significa? É como se nós tivéssemos uma dada inclinação para reagir de uma determinada maneira às informações que nos advém.

Popper às vezes parece ser econômico ao explicar os próprios conceitos os quais aborda, o faz melhor por meio de exemplos que facilitam a compreensão do mesmo, e neste caso em específico os exemplos usados por ele são muitos bons. Imagina então uma situação na qual tem plena consciência de quem vem a ser o presidente dos Estados Unidos, depois afirma que seria totalmente natural ver alguma notícia sobre o mesmo, mas afirma que soaria diferente se chegasse até ele a informação de que uma outra pessoa, que ele sabe que não é o presidente estadunidense, fez ou fará algo na qualidade de presidente, como se de fato fosse mesmo o presidente dos Estados Unidos.

Em outras palavras, O que nosso filósofo está afirmando no exemplo citado acima é que existe uma certa tendência, ou, se quisermos, uma inclinação à qual tendemos quanto à informação acerca do presidente americano, uma vez sabendo nós quem quer que seja ele.

Um outro exemplo usado pelo filósofo austro-britânico foi o fato dos humanos falarem uma determinada língua, ou seja, podemos até mesmo escolher entre falar uma e/ou outra língua, mas a tendência em falar ou aprender uma linguagem humano é algo que está em nós.

Quando falamos acima que, para Popper, essas tendências – ou como as chamamos: inclinações –, é algo que está em nós, queremos dizer com isto que tal filósofo acreditava serem essas tendências disposições inatas, presentes nos homens e nos animais. Acreditava também que, caso alguma fosse adquirida, devia-se ao fato de algumas outras dessas tendências inatas terem sido modificadas.

E mais, Popper acreditava ainda que todas essas tendências foram adquiridas pelas diversas espécies por meio de um processo de seleção natural, que constitui nada mais nada menos que um método de experimentação e eliminação de erro.

Popper, dessa forma, não somente explica de forma resumida a teoria do conhecimento subjetivo, como também a reformula e ironiza a forma tradicional como a mesma era concebida dando a ela o nome de teoria da mente como um recipiente. E neste ponto vale muito à pena conferir o que Popper (2018, p. 31) nos diz:

Inicia-se com a pergunta: como é que eu conheço? A resposta é: <<adquiro conhecimento através dos sentidos: dos olhos, ouvidos, nariz e língua; é

através deles que o conhecimento entra no meu recipiente>>>. Claro que também entra através do sentido do tacto, não representado no esquema.

A crítica de Popper, citada acima, é ilustrada por um recipiente composto por uma abertura encima, com orelhas nas laterais, olhos, nariz e boca. Tal recipiente representa a mente humana que, na concepção tradicional subjetivista, adquiria conhecimento através dos dados da realidade que eram capturados pelos sentidos e, dessa forma, preenchem a mente com tais informações, gerando assim conhecimento.

Popper (1999, p. 66) afirma que, por muitas vezes, tem dado a essa teoria o nome de teoria do balde mental e do holofote, e também faz uso do mesmo diagrama descrito acima para exemplificá-la. A analogia é simples, compara a nossa mente a um balde que estava primitivamente vazio e que os sentidos funcionam como uma espécie de funil para que, por meio deles, possa entrar material no balde (conhecimento na mente).

Popper nos diz que quase tudo está errado nesta teoria, mas que o principal erro talvez seja a procura pela certeza, e que isto nos leva a selecionar dados ou impressões dos sentidos, ou até mesmo experiências imediatas como base segura de todo nosso conhecimento, porém, para tal pensador, esses dados não existem em absoluto, mas são inventos filosóficos legados a psicólogos.

Mas se esses dados não nos oferecem então uma fonte segura da realidade, então como conhecemos? O filósofo austro-britânico esclarece que aprendemos, quando crianças, a decifrar as informações que o ambiente nos fornece, e que fazemos isso como que numa espécie de peneira, selecionando aquelas que são importantes e ignorando outras, a maioria para ser exato. Mas a pergunta continua, como fazemos isso? Popper (1999, p. 69) nos fornece a seguinte resposta para tal questionamento:

Seja como for, aprendemos a decifrar por eliminação de experiências e erros, e embora nos tornemos extremamente bons e rápidos nas experiências de decifrar mensagens como se fossem “imediatas” ou “dadas”, há sempre alguns enganos, corrigidos por mecanismos especiais de grande complexidade e de considerável eficiência.

Popper dessa forma nos mostra que toda a história dos dados, dos elementos verdadeiros, da certeza do que conhecemos, está errada. Daqui para frente nos limitaremos em falar sobre o processo evolutivo do conhecimento por experiência e eliminação de erro, também conhecido por conhecimento por conjecturas e refutações.

Para entendermos como progride o conhecimento científico sob uma perspectiva popperiana, devemos, obrigatoriamente, buscar entender a estreita relação de sua epistemologia com a teoria evolucionista. O próprio Popper (1999, p. 71-75) classificou sua epistemologia como uma teoria evolucionária, muito embora considerasse que sua abordagem fosse totalmente independente de outras anteriores a ele como por exemplo as de Campbell, Baldwin, Morgan e Jennings.

Peluso, por sua vez, também ressalta o disposto no parágrafo anterior e evidencia tal fato em sua obra de 1995 intitulada *A filosofia de Karl Popper*, que, no capítulo destinado ao progresso do conhecimento racional, abordado por tal filósofo, esclarece com muita habilidade o aspecto evolucionário da teoria popperiana. Vejamos então o que Peluso (1995, p. 93-94) nos diz a este respeito:

Da maneira como Popper entende o desenvolvimento da ciência, o progresso científico não se constrói, como comumente somos tentados a entender, por meio de acumulação de observações nem por meio de saltos revolucionários resultantes da luta de opostos. O que ocorre é a substituição de teorias menos satisfatórias por outras mais satisfatórias, isto é, substituímos teorias em função de seu conteúdo informativo e de sua resistência aos testes. Há um autêntico processo de competição entre as teorias, uma luta pela sobrevivência. É nesse ponto que se inicia a estreita analogia entre a teoria da evolução e o processo de evolução das teorias.

O autor supracitado reconstrói o argumento de Popper em três partes. A primeira diz respeito a alguns princípios considerados básicos da teoria da evolução, bem como algumas dificuldades filosóficas da mesma. A segunda ressalta alguns aspectos da teoria popperiana. A terceira fala da relação análoga existente entre a teoria da evolução e a teoria do conhecimento científico.

Apesar de considerarmos a forma como Peluso aborda tais questões como sendo extremamente didática e, por isso mesmo, muito boa para a compreensão por parte de

qualquer leitor que entra em contato com sua obra direta ou indiretamente, cremos que, para os fins a que se propõe este texto dissertativo, não vale muito à pena nos debruçar sobre as duas primeiras partes.

Dito isto, apenas de passagem falaremos, talvez, algo referente a essas partes, e isto para introduzirmos o que de fato nos interessa. Nos preocuparemos, sobretudo, com a terceira parte da abordagem pelusiana, a saber, a que se refere à relação existente entre a teoria de Popper e a teoria da evolução de Darwin, comparando alguns pontos que consideramos importantes para nossa compreensão e/ou explicitando de que forma a teoria popperiana é evolucionista.

Popper (2018, p. 82) nos afirma que não tem dúvida acerca da importância da teoria de Darwin sobre o processo de evolução por meio da seleção natural, porém é categórico no afirmar que também não tem dúvida alguma de que tal teoria continua sendo insatisfatória no que diz respeito a diversos pontos. Primeiro, o aspecto vago de tal teoria, que recorre à hereditariedade e à mutabilidade para explicar que a prole se assemelha a seus progenitores em diversos aspectos, tanto na natureza humana quanto nas características individuais. E também o fato de a prole diferir dos progenitores em muitas outras coisas, ou seja, a teoria mantém uma certa estabilidade quanto a estas questões caracterizada tanto pela hereditariedade quanto pela mutação.

Popper (2018, p. 83) afirma que tal característica permite explicar uma infinidade de coisas, tanto as possíveis quanto as impossíveis, e mais, que “quando se explica demasiadas coisas, a explicação autêntica torna-se duvidosa”, e que é exatamente neste fato que reside o caráter insatisfatório de tal teoria.

Segundo, um outro ponto que Popper nos chama a atenção é a explicação darwinista para aquilo que se conhece por ascensão evolutiva, ou seja, o fato de aparecer formas mais elevadas ou superiores a partir de outras menos elevadas ou inferiores. Já falamos a este respeito em sessão anterior, a principal crítica de Popper sobre este ponto é que a explicação da teoria evolutiva, neste particular, torna a teoria tautológica, pois afirma que os que sobrevivem são os mais aptos.

A tautologia se evidencia pelo fato de que seria o mesmo que dizer que os que sobrevivem são os que sobrevivem, uma vez que os que sobrevivem sempre são os mais aptos. Popper tem, além desta, uma outra queixa contra Darwin, a saber, o fato de tal

explicação só fazer sentido se aceitarmos a regra de que uma forma superior tende a tornar-se mais apta que uma inferior, mas para nosso pensador isso não é bem verdade. Quanto a esta questão, vale à pena conferir o que nos diz Popper (2018, p. 83-84):

No entanto, esta proposição – *em regra, uma forma superior tende a tornar-se mais apta do que uma inferior* – é claramente insustentável. Com efeito, sabe-se que algumas formas inferiores existiam há muitíssimo tempo – desde épocas muito anteriores ao aparecimento de formas superiores – e que ainda sobrevivem. Por outro lado, e após existirem durante consideráveis períodos de tempo, extinguíram-se muitas formas superiores surgidas bastante depois das inferiores ainda sobreviventes.

Como se vê na citação acima, Popper não considera a teoria da evolução como uma teoria totalmente bem sucedida, e, por isso mesmo, é falha e carente de uma revisão. Popper resolve isso afirmando que a evolução não se dá por meios como os que acentuamos acima, ou seja, não é pela eliminação através da morte do ser inferior que não se adaptou, mas sim pela experiência e eliminação do erro, em outras palavras, pela resolução de problemas, que acontece testando ferrenhamente nossas mais bem elaboradas hipóteses ou conjecturas, e com uma diferença fundamental, o fato de o ser humano ter desenvolvido uma linguagem que o possibilitou tornar-se um ser consciente, inclusive de seus próprios erros, o permitindo dessa forma, aprender com eles e fazer crescer seu conhecimento acerca do mundo e de si mesmo, e é este o único ponto que diferencia Einstein de uma ameba.

É importante salientar que Popper considera a teoria subjetivista do conhecimento como uma teoria que utiliza o método darwiniano de mutação e eliminação do organismo para crescer e fazer melhores ajustamentos (POPPER, 1999, p. 71). Isso significa que tal teoria exige, de certa forma, a eliminação do sujeito conhecedor, mas Popper, ainda na mesma referência citada acima, afirma que o conhecimento em sentido objetivo não exige a morte do sujeito que o porta, ao contrário, exige tão somente a morte da teoria, ou, se quisermos, da conjectura linguisticamente formulada.

A concepção de Popper descrita acima acerca do conhecimento em sentido objetivo permite, além do que já foi disposto, que o sujeito conhecedor, se for uma pessoa crítica, tanto sobreviva como também elimine sua própria conjectura, e que por meio de tal eliminação, que se dá em virtude dessa conjectura está errada, possa aprender com seu próprio erro.

Consideramos de fundamental importância que voltemos neste ponto àquele esquema geral de resolução de problemas, o qual já apresentamos em sessão anterior: $P1 \rightarrow TE \rightarrow EE \rightarrow P2$. Com este esquema Popper acredita estar propondo um ponto de vista que significa nada mais nada menos que um aperfeiçoamento da teoria da evolução de Darwin.

Em suma, o esquema acima significa o seguinte: teorias são criadas a partir de problemas os quais todos os organismos estão empenhados em resolver, ou seja, o ponto de partida é sempre um problema, depois propõe-se hipóteses ou conjecturas, que visam resolver tais problemas, essas conjecturas devem possibilitar a realização de testes experimentais visando a eliminação de erros, sendo que todo esse processo resulta em novos problemas que se diferenciam do problema original, pois as soluções experimentais criam uma nova situação (POPPER. 2018, p. 86-95).

Popper ainda ressalta que o fato de que os organismos resolvem problemas é explicado pela seleção natural, que, em um estágio evolutivo muito primitivo os organismos que não foram capazes de resolver seus problemas foram eliminados, ou seja, morreram, e que hoje em dia restam somente aqueles que conseguiram resolver seus próprios problemas.

O fato descrito acima, de os organismos terem de solucionar problemas, é uma generalização do darwinismo, isso significa dizer que Popper não está preocupado apenas com o fato de os organismos terem que resolver os problemas de sua própria sobrevivência, mas também uma série de outros problemas, como por exemplo o de dar conta de caminhar, de ficar em pé sem pender para um dos lados e, para ser mais abrangente, até problemas de escolhas como o de ficar em pé ou sentado, ou ainda, daquilo que vem a ser sua preferência acerca de alguma coisa.

Popper descreve a importância da generalização acerca da teoria evolutiva de Darwin em diversos aspectos, porém, na visão de Peluso (1995, p. 101) o aspecto mais importante é sem dúvida aquele que possibilita o desenvolvimento da linguagem, ou seja, em determinado momento da evolução o homem desenvolveu a linguagem, e isto permitiu a ele um sistema pelo qual é capaz de ser crítico de si próprio, fazendo dessa forma conjecturas e hipóteses perecerem em vez dele mesmo. Peluso chama este evento de “o grande momento do processo evolutivo”, e mais, afirma que foi neste exato momento que se produziu a “atitude consciente e crítica”.

Ainda segundo Peluso (1995, p. 102-108), apesar de a linguagem representar, no ser humano, o momento máximo da história de resolução de problemas, esta, por sua vez, não é uma particularidade dos seres humanos, pois os animais também a possuem, ressalta porém que Popper afirmou que, diferentemente dos animais, a linguagem humana possui duas peculiaridades que se evidenciam em suas funções.

A linguagem, tanto a humana quanto a animal, seria portadora de duas funções: a função “expressiva ou sintomática”, que são os sons emitidos pelos organismos que podem ser entendidos como expressivos dos estados de quem está a emití-los, e a função “liberadora ou sinalizadora”, esta função representa a exigência de um emissor para emitir os sons por ele produzidos e de um receptor para que dê resposta ou reaja a estes sons, os transformando assim em um sinal.

A peculiaridade na linguagem humana se dá pelas duas funções não presentes na linguagem animal, a saber, a função “descritiva” e a função “argumentativa”, a primeira diz respeito à capacidade que temos de elaborar conjecturas e hipóteses sobre alguma coisa no momento em que a descrevemos, já a segunda é referente à própria atitude racional do ser humano e está diretamente ligada à capacidade crítica, sendo assim, é de fundamental importância para o aparecimento das ciências. Sobre essas duas funções da linguagem, tipicamente característica dos humanos, vale à pena atentar para o que Peluso (1995, p. 103), com muita luminância nos esclarece:

São estas duas últimas funções da linguagem que peculiarizam a condição humana. Assim, por meio delas, foi possível ao ser humano criar conceitos tais como os de “verdade”, como ideia reguladora da linguagem “descritiva”, e “validez”, como ideia reguladora da linguagem “argumentativa”. As funções da linguagem aparecem em instantes diversos no processo biológico de evolução. Por isso, pode-se dizer que a função “descritiva” é prioritária sobre a função “argumentativa”. A característica fundamental da linguagem “argumentativa” é que ela expressa uma atitude argumentativa, isto é, crítica e racional.

Podemos claramente perceber que, segundo Popper, não somente a linguagem juntamente com todas as suas funções – tanto as comuns entre seres humanos e animais quanto as que são exclusividade dos humanos –, mas também a própria racionalidade, o

pensamento crítico e até o conhecimento humano, são frutos do processo de evolução da vida animal.

É de suma importância então salientarmos o que é conhecimento para nosso pensador. Para Popper conhecimento é conhecimento no sentido objetivo, isso significa que, uma vez produzido o conhecimento, ele pertence agora ao mundo, e não apenas a nós mesmos, tem uma autonomia e não podemos controlar as consequências que advêm do fato dele está no mundo. É aquilo que Popper chama de mundo 3 (POPPER, 1999, p. 78).

Em *O conhecimento e o Problema Corpo-Mente* (2018, p. 45), Karl Popper, distinguindo entre conhecimento subjetivo e conhecimento objetivo, afirma que o primeiro “consiste em disposições e tendências e, entre estas, a tendência para esperar ou expectativa”, já o segundo é “composto por problemas, teorias e argumentos”.

Esta diferença entre conhecimento no sentido subjetivo e conhecimento no sentido objetivo fez Popper (1999, p. 78) perceber a existência de três mundos; o “mundo 1”, que se refere ao mundo físico, o “mundo 2”, que diz respeito ao mundo das nossas experiências conscientes, ou, se preferirmos, das nossas experiências mentais e, o “mundo 3”, referente ao mundo dos conteúdos lógicos de livros, bibliotecas, memórias de computador e similares.

Popper apresenta a respeito do “mundo 3”, dentre outras, três teses: a primeira diz respeito à sua realidade, ou seja, para nosso pensador o “mundo 3” é real e, por isso mesmo, apesar de ter sido criado, tem uma existência independente, tal crença o levou a concluir que podemos mesmo descobrir problemas novos, porém que já estavam lá antes mesmo de se tornarem conscientes, ou seja, antes até que qualquer coisa que se refira a eles no “mundo 2” pudesse ser pensado, um exemplo disto é a descoberta dos números primos que traz como consequência o problema de Euclides, a saber, se tal sequência de números é finita ou infinita.

A tese anterior nos leva diretamente à segunda tese apresentada por Popper, a de que há um sentido em que o “mundo 3” é autônomo. O problema da autonomia do “mundo 3” está diretamente relacionado à questão de sua objetividade, ou seja, enquanto conhecimento produzido pelo homem, que pertence ao “mundo 1” e ao “mundo 2”, os produtos do “mundo 3” não precisam de um sujeito conhecedor, podem perfeitamente continuar a existir mesmo que ninguém saiba de sua existência, se por exemplo um livro for produzido e toda a humanidade for eliminada por um vírus mortal, e restar pelo menos um exemplar deste livro

em algum lugar, mesmo assim o conhecimento ainda estará lá, contido no livro, produto do “mundo 3”. A este respeito Peluso (1995, p. 107) argumenta que

O conjunto de teorias, problemas e argumentos, embora seja produto do ser humano, é algo real em si mesmo, independentemente da produção e da compreensão humanas. Um livro pode ter sua existência real independente da ação humana, ao ser produzido por um computador. Continua a existir como uma forma de conhecimento objetivo, embora nunca venha a ser lido por alguém.

E, ainda segundo Peluso (1995, p. 108), no que se refere à autonomia do “mundo 3”, afirma que

Popper argumenta que o “mundo 3” em que se compreende justamente o conhecimento científico, é dotado de existência própria e pode existir independentemente da ação humana que lhe dá origem. Uma vez originado, é relativamente autônomo, por se circunstanciar de muitos aspectos, independentemente da ação humana. Portanto, o “mundo 3” é, justamente, o produto da criação humana, mas torna-se independente dela. Basicamente, esse produto se constitui de mitos, ideias e, especialmente, teorias científicas.

A terceira tese de Popper sobre o “mundo 3” é a de que todo o nosso conhecimento subjetivo, ou seja, o conhecimento do “mundo 2”, depende do “mundo 3”, isto é, de teorias linguisticamente formuladas (POPPER, 1995, p. 78). Em outras palavras, o pensador austro-britânico admite a existência de um conhecimento que seja subjetivo, mas não puramente subjetivo, este, está diretamente relacionado, e mais do que isso, é totalmente dependente do conhecimento em sentido objetivo, pois até nosso conhecimento de nós mesmos requer primeiro o conhecimento de teorias relacionadas ao nosso corpo e sua existência no tempo.

Esse processo todo possibilitou a Popper concluir que nossas teorias podem ser criticadas, melhoradas e, se quisermos, até refutadas, pois acontece com elas algo semelhante ao que acontece com o processo de evolução biológica por meio da seleção natural, ou seja, o conhecimento humano evolui e sofre mutações por meio do método da tentativa e eliminação do erro, e a isso Popper deu o nome de racionalismo crítico.

No que diz respeito à teoria da aprendizagem, Popper não se distancia em muito de seu pensamento enquanto filósofo das ciências e epistemólogo, ou seja, mantém firmemente a ideia do sujeito crítico e autoativo. Segundo Firode (2016, p. 249), “sua principal tese é a do papel essencial, no processo de aprendizagem e na formação da mente, da interação crítica do sujeito com o universo dos saberes instituídos”.

O autor supracitado afirma também que Popper, durante toda sua vida, demonstrou interesse pelo problema da aprendizagem, tanto em seus primeiros escritos de juventude, quando pesquisava sobre pedagogia e psicologia no Instituto Pedagógico de Viena e, depois, na Universidade de Viena, seguindo os cursos do psicólogo K. Bühler, quanto em seus trabalhos de maturidade, onde em inúmeras passagens acerca da mente humana e sua relação com o saber, demonstrou preocupações pedagógicas, mesmo que isso acontecesse de forma um tanto velada.

Como temos visto ao longo desse texto dissertativo, uma grande preocupação de Popper é a questão da precedência do problema durante o nosso processo de aquisição e evolução do conhecimento. Já falamos também neste mesmo texto que o ponto de partida para o filósofo em questão não era outro a não ser o senso comum, porém, tal ponto de partida deveria ser realizado a partir de problemas, ou seja, de questionamentos que possibilitassem uma crítica racional na busca de uma maior aproximação da verdade.

Isso fica bastante evidente quando Popper explica seu esquema geral para resolução de problemas, ou seja, uma forma clara de nos dizer que adquirimos conhecimento a partir de uma relação entre dois ou mais problemas. Vejamos o que Popper (2018, p. 26) nos afirma no que diz respeito a este particular:

O esquema global indica que partimos de um problema, quer de natureza prática quer teórica; tentamos resolvê-lo elaborando uma teoria possível na qualidade de solução possível – é o nosso ensaio; em seguida, ensaiamos a teoria, procurando fazê-la abortar – é o método crítico de eliminação de erros; em resultado deste processo, surge um novo problema, P2, sabendo-se se progredimos. Resumindo, o esquema diz-nos que o *conhecimento parte de problemas e desemboca em problemas* (até onde for possível ir).

O conhecimento é então adquirido a partir dessa relação que se caracteriza pela distância entre o problema inicial e o final, quanto maior for esta distância maior será o conhecimento adquirido. É interessante percebermos que não apenas é o conhecimento precedido por problemas, mas, também, é sucedido por problemas, porém, estes problemas sucessores são os mesmo precedentes de um novo processo de aquisição de conhecimento que irá gerar novos problemas, e assim sucessivamente.

Rodrigues (2010), em seu artigo intitulado *Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas* aponta que a resolução de problemas deve ser o elemento central na metodologia utilizada para as aulas do curso de Direito em nível superior. De nossa parte, concordamos que não somente no curso de Direito, ou mesmo no nível superior, mas, e principalmente no que se refere ao ensino de filosofia no nível médio, o elemento central de qualquer metodologia de ensino deve ser exatamente este.

Firode (2016, p. 253-254), por sua vez, nos esclarece que para Popper a aprendizagem acontece por meio de um processo autônomo e livre de criação e eliminação de hipóteses que surgem do próprio sujeito por meio de um ato audacioso de sua imaginação: “Existe aprendizagem uma vez que, tendo as expectativas já existentes sido desmentidas pela realidade exterior, o sujeito se vê obrigado a substituí-las produzindo novas hipóteses”.

O método crítico por acerto e eliminação do erro, ou, se preferirmos, por conjecturas e refutações, portanto, faz parte da teoria popperiana da aprendizagem, bem como o papel ativo do sujeito conhecedor que, livremente, inventa suas hipóteses visando responder a determinados problemas com os quais se depara e cria ensaios para testá-las.

Para concluirmos esta parte lembramos que o que foi exposto acima, de certa forma, nos remete à teoria popperiana da mente como receptáculo, ou seja, para Popper, o sujeito conhecedor não é um mero recipiente onde o conhecimento é simplesmente depositado ou armazenado, ao contrário, é alguém que ativamente e criticamente constrói seu conhecimento da realidade.

6 A CAMINHO DA CRITICIDADE

A escola é um espaço de construção do conhecimento, e neste sentido entende-se que a mesma deve oferecer as devidas condições para que tal construção aconteça. É importante salientar que essas condições dizem respeito não somente ao aspecto estrutural, mas também ao intelectual. É com as condições estruturais bem atendidas que o educando poderá ter o conforto necessário para poder desenvolver suas atividades e, dispondo de condições intelectuais, se sente mais seguro para embarcar na viagem do conhecimento.

Nossa proposta de intervenção não tem a ver com essas condições estruturais das quais falamos acima, pois, muito embora a mesma possa ser desenvolvida, em sua parte prática, digamos assim, no chão mesmo da escola, nossa preocupação é com o ensino da disciplina filosófica, no sentido de pensarmos e ao mesmo tempo propormos algo que possa melhorar a forma como a mesma vem sendo ministrada.

É importante ressaltar que, como é do conhecimento de todos, vivemos dias difíceis por ocasião da pandemia causada pela COVID-19 que continua a afligir milhares de pessoas em todo o mundo, e até estarmos todos devidamente imunizados por meio das vacinas existentes, a prática do distanciamento social deve ser observada. Por isso mesmo, nossos esforços requerem um desdobramento e uma criatividade maior que o de costume. Sendo assim, reconhecemos a possibilidade para que tal intervenção aconteça de forma remota por meio de plataformas como por exemplo o Zoom, ou o Google Meet.

Dito isto, reforçamos a ideia de uma intervenção filosófica pautada em uma concepção de filosofia como sendo essencialmente crítica e, nesse ponto, concordamos que o filósofo Karl Popper tem muito a contribuir com nosso trabalho. Por intervenção filosófica entendemos uma atitude ou postura que leva o outro, com quem interagimos, a ser o agente do próprio ato do filosofar. No nosso caso, o agente é o aluno de filosofia que, em sala de aula, deve agir de tal forma na realização de seus estudos que possa participar desta experiência maravilhosa que é o filosofar, todavia, tal processo deve ser administrado e/ou mediado pela pessoa do professor.

6.1 O espaço da intervenção

A intervenção filosófica concernente à nossa pesquisa visa a Unidade Escolar João Emílio Falcão, localizada na Rua 20, S/N, Residencial Vamos Ver o Sol, Bairro Santo Antônio, Município de Teresina-PI. Trata-se de uma escola pública estadual da periferia de Teresina, fundada em 2004, que pertence à 19ª GRE-PI (Gerência Regional de Educação), sendo que a grande maioria dos alunos são de baixa renda, e oferece as três séries do Ensino Médio e também o EJA (Educação de Jovens e Adultos).

A nossa proposta inicial era então trabalhar o método popperiano junto aos professores da supracitada escola visando uma apropriação das características críticas e interdisciplinares de tal método e sua aplicação junto às aulas de filosofia. Porém, acatando a críticas da banca ainda na ocasião da arguição do projeto de pesquisa durante o processo seletivo para ingresso neste Programa de Mestrado Profissional de Filosofia (PROF-FILO), que nos alertou veementemente acerca da dificuldade que tínhamos em aplicar o método popperiano a algumas disciplinas, como por exemplo, a literatura e a própria filosofia, já que se trata de um método que exige a necessidade de testes empíricos (devemos essa crítica maravilhosa ao prof. Dr. Sérgio Fonseca, *in memoriam*), decidimos trabalhar apenas a característica da criticidade, tão presente na obra popperiana.

Levando em consideração que Popper (1978, p. 98) afirmou que o que ele entende por filosofia não se divorcia do seu entendimento sobre ciência, decidimos também não nos divorciarmos do método popperiano, porém, julgamos de extrema importância o esclarecimento de que não se trata de uma aplicação do mesmo junto às aulas de filosofia, mas, sim, de uma tomada de conhecimento do mesmo em paralelo com a concepção filosófica de Popper e a identificação do que se tem em comum com a filosofia e o porquê de não se poder divorciar um do outro. A saber, a nosso ver, muito mais que uma questão de origem na mitologia grega, mas a própria postura crítica do filósofo em questão frente à ciência e à filosofia. É essa postura crítica de Popper que nos interessa enquanto atitude filosófica.

Dessa forma, nossa proposta de intervenção é pensada para ser aplicada aos alunos da escola citada acima, no sentido de apresentar aos mesmos alternativas viáveis para que possam participar das aulas com caráter de criticidade e assim tentarmos de alguma forma a possibilidade de que seja assumida uma postura ou atitude crítica por parte destes alunos

durante as aulas de filosofia. Em outras palavras, isso reflete o que já foi dito acima, é a condução do aluno a um processo crítico sob a administração de quem conduz tal processo, ou seja, o professor que leva seus alunos à prática da criticidade filosófica. Se vamos conseguir obter sucesso nesta empreitada não podemos afirmar com absoluta certeza, mas não vemos nesta incerteza nenhum motivo para desistirmos.

6.2 Da natureza da pesquisa

Nossa pesquisa é de natureza intervencionista, visa interferir diretamente na postura dos indivíduos envolvidos com a disciplina filosófica em sala de aula, a saber, alunos de filosofia do Ensino Médio, pois embora tal proposta visa ser mediada por um professor de filosofia, é o aluno, para onde se move nossa proposta de intervenção, que dá sentido à mesma.

É importante salientar que a aula de filosofia, desde que se pretenda que a mesma seja filosofada, só pode acontecer e lograr êxito neste quesito se a mesma tiver na figura de quem a ministra, o professor, uma expressa atitude intervencionista. E é pensando nisso que nosso trabalho ganha o seu real sentido, pois o mesmo procura melhorar esta intervenção por meio de uma concepção de filosofia que seja essencialmente crítica. Acerca do ensino de filosofia sob forma de intervenção, Cerletti (2009, p. 19), muito acertadamente, afirma que:

Em última instância, todo ensino filosófico consiste essencialmente em uma forma de intervenção filosófica, seja sobre textos filosóficos, sobre problemáticas filosóficas tradicionais, seja até mesmo sobre temáticas não habituais da filosofia, enfocadas desde uma perspectiva filosófica.

Concordamos plenamente com o que Cerletti nos fala acima. Não vemos o ensino de filosofia de outra maneira, senão como uma forma de intervenção filosófica. O que passar disto pode ser classificado como reprodução de conteúdo, uso inadequado da filosofia para se chegar a fins outros que não o próprio ato do filosofar, ou qualquer outra coisa que não mereça carregar sobre si o nome de ensino de filosofia.

6.3 Das etapas da pesquisa

A seguir veremos as etapas de nossa pesquisa como um todo, desde o estudo teórico, já realizado e exposto nas sessões anteriores, até a proposta interventiva, tida aqui como uma possibilidade a ser aplicada. É importante esclarecer que tal proposta não se limita ao chão da escola para o qual ela foi pensada, podendo facilmente ser adaptada e aplicada em qualquer instituição que ensine filosofia no nível médio.

6.3.1 Primeira etapa

A primeira etapa diz respeito a um estudo teórico acerca da história do ensino de filosofia no Brasil, para que seja identificada e também denunciada a ausência da característica de criticidade que sempre acompanhou o ensino desta disciplina em nosso país, seguida de um estudo sobre o ensino de filosofia, uma reflexão sobre a possibilidade de uma metodologia para tal ensino, bem como uma abordagem sobre algumas características do pensamento de Popper contido em sua filosofia das ciências. Esta etapa é de suma importância para servir como um referencial teórico para fundamentar a proposta de intervenção filosófica a qual apresentamos nesta sessão.

6.3.2 Segunda etapa

A segunda etapa diz respeito ao contato com os alunos de filosofia da supracitada escola (ou de qualquer uma outra, caso este trabalho desperte o interesse de alguma outra instituição para aplicá-lo), para que lhes seja feita a proposta de intervenção filosófica. A mesma poderá ser por meio de atividades que visam apresentar a filosofia popperiana como base de uma atitude crítica frente às aulas de filosofia.

Uma vez apresentado o projeto desta pesquisa intervencionista à direção e coordenação da escola, pode-se entrar em contato com os alunos de filosofia para que seja

marcado um encontro, tal encontro poderá ser presencial ou virtualmente por meio de plataformas como as que já mencionamos acima, a depender das condições sanitárias que o país se encontrar e também daquilo que for decidido ser a melhor forma para esse primeiro encontro, ficando a critério de quem for realizar a intervenção e do acordo que fizer com a direção e coordenação da escola.

Nesse encontro, planeamos apresentar a proposta de intervenção filosófica, falar um pouco da necessidade do conhecimento produzido pela filosofia no curso da história e da importância de um olhar crítico como atitude filosófica nossa para a compreensão da própria realidade que nos cerca e de nós mesmos.

6.3.3 Terceira etapa

Acreditamos que, com a realização da etapa anterior, descrita acima, os alunos se interessarão em entender melhor o que seria essa tal atitude filosófica e conseguiremos motivar os mesmos a se engajarem em nosso projeto. Dessa forma, o passo seguinte será fazer novos encontros e apresentarmos palestras expositivas do texto que já produzimos contido nas sessões anteriores, e depois com textos de Popper e de alguns de seus comentadores.

Creemos que dentre seis e oito palestras serão suficientes para abordarmos a questão da ausência histórica de criticidade no ensino de filosofia no Brasil, bem como para falarmos do método popperiano e sua concepção filosófica e, dessa maneira, mostrarmos a atitude popperiana frente aos problemas e às teorias, tanto científicas quanto as filosóficas. Todavia não damos aqui por fechada essa quantidade. Se necessário, faremos mais que o suposto acima.

O que nos interessa de fato é exatamente o despertar para uma atitude filosófica em sala de aula e, de nossa parte, entendemos que tal atitude deve ser a de criticar as respostas levantadas pelo senso comum. Devemos desconfiar dessas respostas simples e imediatamente dadas como soluções para problemas que merecem uma análise mais sofisticada.

Entendemos, assim, que a atitude de Popper (1978) frente àquilo que chamou de conhecimento de senso comum, ao reconhecer que não pode haver outro ponto de partida a

não ser o mesmo, de fato nos interessa para as aulas de filosofia, e é exatamente ela que norteia nossa pesquisa.

Popper, ao tratar de ciência, não teve uma atitude diferente de quando tratou de filosofia. Sua inquietação sempre foi a de criticar o senso comum. Dessa forma, entendemos que também devemos, enquanto estudantes de filosofia, ter uma postura que cause uma espécie de contaminação, a ponto de influenciar mesmo outros alunos.

6.3.4 Quarta etapa

Consideramos esta etapa como a mais importante deste projeto intervencionista, pois, uma vez que os alunos estejam à par da postura crítica de Popper com relação ao senso comum, os mesmos serão incentivados a identificarem, a partir de suas experiências em sala de aula, quais os questionamentos mais frequentes que eles observam, quais as respostas de senso comum que mais aparecem como soluções destes problemas e, a partir daí, se questionarem de que forma têm enfrentado esses questionamentos e respostas. Sobre esta questão, consideramos de suma importância conferir o que nos diz Gallo (2012, p. 109):

O problema, aquilo que nos força a pensar, é um encontro, um acontecimento que se produz no âmbito da sensibilidade, não da racionalidade. O problema – tal como pensado na matemática – só é racional em segunda instância. Quando um problema é equacionado, ganha uma forma lógica, ele já traz em si sua solução; mas o problema de primeira ordem, do qual fala Deleuze, é pura sensibilidade, nada tem de racional e não aponta para qualquer solução.

O objetivo é levar os alunos à reflexão acerca de se os mesmos têm ou não adotado uma postura crítica, e por consequência, se questionarem sobre a verdade dessas respostas rasas acerca dos problemas que afligem suas existências; respostas essas que muitas vezes aparecem como absolutas e inquestionáveis, porém, como vimos acima, os problemas carecem de uma análise mais detalhada para que possam apontar para alguma solução.

Em outras palavras, queremos mesmo fazer uma tentativa de motivar os alunos a uma espécie de ensino de filosofia que não seja meramente voltado para a reprodução de conteúdo, onde muitas das vezes tais conteúdos representam uma reflexão sobre temas que estão tão distantes da realidade enfrentada por estes alunos que fazem com que os mesmos não vejam mais sentido algum na disciplina filosófica, perdendo assim, qualquer interesse por ela.

Abordar tais alunos sobre seus dilemas a partir da realidade que vivenciam em suas experiências e procurar saber quais as respostas que o senso comum ofereceu a eles e, ainda, procurar com entusiasmo sobre os problemas que suscitaram essas respostas e questionar junto com os alunos se essas respostas têm mesmo resolvido os problemas, se têm resolvido apenas parcialmente, se apenas deslocam o problema ou se bloqueiam o problema para que a discussão sobre o tema termine. Ou, ainda, se tais respostas levantam novos questionamentos que exigem a elaboração, agora mais sofisticada, de novas respostas e etc. E, depois, procurar na história da filosofia sobre pensadores que já pensaram antes sobre os mesmos problemas ou mesmo problemas parecidos e comparar tais respostas com as do senso comum. Cremos ser esta uma forma crítica e não engessada, uma alternativa viável ao ensino de filosofia: a isto nos propomos com esta pesquisa. A respeito de ensinar criticamente Cerletti (2009, p. 78-79) esclarece que:

No caso da filosofia, qualquer conteúdo prescrito vai ter de ser atualizado filosoficamente pelo professor, para que a sua aula se converta em um espaço para o pensamento. Desde a normativa oficial pode-se, por exemplo, promover o “pensamento crítico”, mas se não se ensina criticamente, o “pensamento crítico”, enquanto mero conteúdo formal, ficará esterilizado de sua potencialidade disruptiva.

Concluimos, então, que temos fortes razões para pensarmos em defesa de um ensino crítico, quanto mais no que diz respeito ao ensino da disciplina filosófica. Não se trata portanto de ensinar uma tal criticidade, pois, conforme vimos acima, podemos dessa maneira cair na infertilidade. Trata sobretudo de uma forma de ensinar que carregue em si mesma a característica de ser essencialmente crítica.

É importante salientar, ainda, que as ideias acima estão totalmente de acordo com aquelas ideias de Popper das quais falamos neste texto dissertativo, e que, dessa forma, a proposta de intervenção filosófica apresentada nesta parte de nosso trabalho alude diretamente da investigação que realizamos acerca do que tal filósofo pensa sobre o senso comum, sobre o que é e o que não é ciência, sobre a possibilidade de melhorarmos a partir da crítica de nossas próprias opiniões e das dos outros, eliminando assim o que for achado errôneo, ou seja, sobre o que nos diz acerca de seu racionalismo crítico e, sobretudo, sobre sua concepção de filosofia, sendo esta para ele uma forma não científica de especularmos acerca dos grandes problemas que afligem a humanidade e tentar respondê-los.

Uma vez que dissemos que nossa proposta de intervenção filosófica alude diretamente da investigação que realizamos acerca das ideias do filósofo Karl Popper, às quais citamos no parágrafo anterior, consideramos que faz-se necessário discorrermos um pouco mais sobre a relação existente entre tais ideias e nossa proposta interventiva.

Podemos exemplificar o exposto acima da seguinte maneira: na sessão 4.1 deste texto dissertativo discorreremos sobre a crítica de Popper ao conhecido problema tradicional da indução, ou simplesmente, problema do senso comum, afirmamos depois em sessão posterior que Popper (1978, p. 96) afirmou não haver, para ele, um outro ponto de partida que não fosse o senso comum, isso nos levou à ideia de uma proposta interventiva que comece justamente com os alunos buscando, no contexto em que vivem, as respostas mais frequentes e imediatas para questões que merecem uma melhor e mais sofisticada investigação.

Já na sessão 4.2 investigamos o que Popper nos declara ser o seu critério de demarcação entre o que é e o que não é ciência, vimos que Popper (1999, p. 39) afirmou que as teorias científicas nada mais são do que hipóteses e, por isso mesmo, elas podem ser derrubadas, ou, para usar um termo melhor, que elas podem ser refutadas.

Consideramos então essa resposta de Popper ao problema da demarcação de grande importância para nossa proposta interventiva, uma vez que ela diz respeito a uma intervenção filosófica, sendo assim, os alunos podem se apropriar de tal tese popperiana para saberem diferenciar o que é e o que não é ciência, ou, se quisermos, para que eles entendam que, ao se fazer filosofia, não devem usar de nenhuma estratégia que exijam testes observacionais.

Na sessão 4.3 falamos sobre a concepção filosófica de Popper, sobre o que tal filósofo entende por filosofia. Este entendimento é de fundamental relevância para que os

alunos, uma vez já conhecedores do que demarca a ciência de não ciência, saibam o que fazer a partir de uma determinada concepção de filosofia. Popper (1999, p. 105-106) nos aponta para uma filosofia que seja crítica do senso comum, pois as teorias dessa forma de conhecimento podem ser melhoradas.

Na sessão 5 abordamos o tema do racionalismo crítico de Popper, essa sessão vem para reforçar a ideia já ressaltada de que podemos melhorar a partir da crítica de opiniões, dos outros e até mesmo das nossas, e muito embora Popper tenha se referido em seu racionalismo crítico à crítica como testes empíricos, julgamos que isso não causará confusão alguma na cabeça dos alunos, pois a essa altura já estarão munidos do conhecimento acerca do critério de demarcação e da concepção filosófica de Popper, fato que fará com que eles entendam que o que mais importa para um agir filosófico no estudo de tal temática, o racionalismo crítico, é exatamente a postura não dogmática frente às teorias de senso comum.

Como não se trata de uma intervenção científica, mas filosófica, não admitimos em nossa proposta intervencionista qualquer tipo de testes experimentais visando a refutabilidade de opiniões, porém a postura popperiana de não acreditar acriticamente que o mundo existe e que é exatamente como o percebemos, ou seja, sua atitude não dogmática de desconfiar e investigar as opiniões suas e dos outros, partindo sempre do senso comum, esta sim, tem real importância para o nosso trabalho e nos motiva quando pensamos acerca da possibilidade de um ensino de filosofia que seja essencialmente crítico.

6.3.5 Quinta etapa

A quinta e última etapa consiste em rodas de discussão onde os alunos debaterão entre si sobre os temas abordados nas palestras, esta etapa acontecerá praticamente ao mesmo tempo em que se desenvolverá a anterior, pois após cada palestra imediatamente deve seguir a roda de discussão referente àquela palestra em específico.

Logo após cada roda de discussão os alunos deverão ser orientados a realizar a produção de um texto onde cada um deverá expor suas opiniões sobre a temática abordada na palestra e na discussão com os seus pares, procurando sempre estabelecer uma relação entre tais temáticas com os problemas e as respostas de senso comum mais frequentes na realidade

que os cercam, visando perceber, a partir do que eles debateram, se tais respostas respondem de fato tais questionamentos ou se poderiam buscar uma melhor fundamentada. Este texto poderá ser feito em um outro momento, em casa por exemplo, para que não fique muito cansativo para os alunos, haja à vista o fato de já terem participado de duas atividades, a palestra e a roda de discussão, e poderão trazê-lo no encontro seguinte.

É importante destacar que consideramos o texto a ser produzido como um exemplo daquilo que Popper (1999, p. 117-118) chamou de conhecimento objetivo, como algo que não precisa necessariamente de um eu conhecedor para continuar existindo, ou mesmo como algo que continua a existir mesmo depois da morte de quem o criou, em outras palavras, é um objeto pertencente ao terceiro mundo, fruto do primeiro e segundo mundo, mas que tem existência e autonomia própria.

Uma vez realizadas todas essas etapas e recebidos todos os textos o professor que aplicar tal intervenção deverá analisá-los qualitativamente e produzir um texto descrevendo os alcances conseguidos com a intervenção. A seguir, tentaremos mostrar de forma hipotética como se daria na prática um exercício de intervenção filosófica à maneira que estamos propondo neste texto dissertativo.

6.4 Visões hipotéticas de uma intervenção filosófica

Como tratamos em nosso trabalho de uma proposta de intervenção filosófica, é salutar esclarecer que as linhas que seguem descrevem não uma atividade que aconteceu ou que foi realizada, e ainda, afirmamos que pode ser que, por um ou outro motivo, a mesma nunca acontecerá, mas cremos que isso não seja importante, pois diz respeito a uma situação imaginária, um exercício ou experimento mental, um artifício que deve servir apenas para que tal intervenção seja pensada, em outras palavras, se algum dia alguém se perguntar sobre a possibilidade de uma intervenção filosófica essencialmente crítica e que tenha a filosofia de Karl Popper como base, devemos recorrer a este artifício para responder a tal possibilidade, imaginando que, se foi possível nesta situação hipotética, também o será em uma realidade prática.

Dito isto, passemos então à nossa proposta de intervenção filosófica popperiana. Dissemos na sessão anterior que o ensino de filosofia deve abordar questões que dizem respeito à própria realidade ou contexto vivido pelos alunos, e que estas sejam questões que pertençam à forma de conhecimento identificada como senso comum, pois seria este o nosso único ponto de partida, e que, dessa forma, o ensino da disciplina filosófica teria mais sentido para tais alunos.

Imaginemos então que um determinado professor, em uma determinada escola, com determinados alunos em uma sala de aula, resolva ministrar aulas sobre filosofia das ciências, o mesmo chegaria para seus alunos e perguntaria o que eles costumam ouvir a respeito do que vem a ser a ciência, certamente alguns alunos iriam tentar responder à provocação, outros ficariam analisando as respostas dos colegas e falaria algo depois, tentando complementar ou mesmo discordar. O professor então continuaria sua provocação questionando sobre o que os alunos pensavam a respeito de como a ciência opera, e novamente ouviria algumas respostas de uns, o silêncio de alguns e complementos de outros. Por fim, mas não menos importante, o professor indagaria sobre alguns benefícios produzidos pela ciência que os referidos alunos usufruíssem e que eles pudessem citar, com certeza viríamos respostas como os meios de transportes, tendo por exemplo navios, aviões, carros, motocicletas e etc.; outras como os meios de comunicação, as tecnologias voltadas para aplicativos de celulares, redes sociais, e por aí vai; também imaginamos que alguém iria falar a respeito de medicamentos que hoje em dia permitem que pessoas portadoras de certas doenças vivam com uma melhor qualidade de vida, se comparada com o tempo em que tais drogas não existiam.

Levando em consideração o específico momento em que o mundo se encontra, no combate à pandemia causada pela COVID-19, o professor poderia então inquirir dos alunos que tipo de informações chegam até eles e o que eles pensam a respeito dessas informações, bem como quais os meios pelos quais eles têm acesso a tais informações. Cremos que respostas diversas iriam ser manifestas por parte dos alunos, tais como a de que o vírus não é tão nocivo assim, que o número de mortes e de contagiados são menores e que a imprensa tem aumentado esses dados para tocar o terror na população, que o uso da máscara e as medidas restritivas aplicadas não têm eficácia alguma para evitar o contágio, que existe um tal tratamento precoce que está sendo ignorado e que as vacinas desenvolvidas não são confiáveis.

Creemos que também respostas que dizem o contrário seriam expressas, como por exemplo a de que o número de pessoas mortas e contagiadas pelo vírus são muito mais que o que tem sido divulgado, pois talvez existam muitos casos que não têm sido devidamente registrado, que o número de contágios poderia diminuir caso as pessoas não negligenciassem o uso correto da máscara e o respeito às medidas restritivas, e que não existe um tratamento precoce que combata o vírus em questão, mas que a única solução é tomar devidamente as vacinas disponíveis.

Quando inquiridos acerca da forma como essas informações chegaram até eles, cremos que os alunos iriam dizer que foi por meio de grupos de WhatsApp, ou comunidades no Facebook, Instagram ou uma outra rede social, e também por meio de alguma reportagem ou matéria veiculada na imprensa. Munido de tais informações o professor em questão não tomaria nenhum partido nessa discussão, porém certamente possui a faca e o queijo na mão para realizar sua intervenção filosófica acerca de um problema real que circula no meio em que seus alunos estão inseridos e que os afeta diretamente, a saber, qual a verdade sobre a pandemia.

O próximo passo então seria o professor propor uma espécie de busca pela verdade dessas teorias ou teses por meio de uma dinâmica onde dividiria a turma em dois grupos, os que defendem o primeiro ponto de vista colocado acima e os que defendem o segundo, esses grupos tentariam cada um defender suas ideias fundamentando-as com textos que as comprovassem, ou seja, o primeiro grupo iria expor suas teses e o segundo, por discordar delas, iria tentar refutá-las.

Antes, porém, seriam realizadas aulas expositivas sobre a teoria falsificacionista de Popper (uma adaptação daquilo que falamos ser as palestras em sessão anterior) e sua concepção filosófica, para que os alunos estivessem melhor orientados sobre como proceder em suas atividades e também para ter tal filósofo como base de seu trabalho.

Uma vez eles conhecendo o método falsificacionista de Popper, a intervenção aconteceria da seguinte forma: as exposições e refutações das teses se dariam de acordo com cada questão colocada acima, ou seja, por questão de ordem, uma de cada vez, até esgotar as questões elencadas. O primeiro grupo começaria então expondo sua tese acerca da não letalidade do vírus e tentaria defendê-la, logo após o segundo grupo tentaria refutar esta tese expondo a sua de que o vírus é letal. Caso o primeiro grupo conseguisse defender sua tese e a

mesma não fosse refutada, então ela seria aceita pelos alunos como uma verdade provisória, caso contrário, deveria ser abandonada imediatamente e a tese que a refutou seria aceita como verdade provisória. Depois de terminadas essas exposições cada grupo se reuniria para rodas de discussão e cada aluno escreveria um texto sobre o debate do dia e o entregaria ao professor.

Esse mesmo formato se daria então na discussão de todos aqueles questionamentos elencados acima e, logo após, o professor da disciplina, tendo recebido os textos dos alunos sobre cada um dos debates promovidos, a partir dos mesmos, escreveria um texto final tido como uma crítica a respeito de todo processo desenvolvido, tal texto seria distribuído aos alunos para que eles pudessem analisar melhor suas visões acerca dos temas abordados.

É importante salientar que este exercício o qual nos propomos na tentativa de imaginar uma intervenção hipotética não tem como objetivo ressaltar nenhuma das ideias colocadas acima acerca da COVID-19, mas apenas tentar demonstrar de forma simples que tais questionamentos, que surgem no contexto em que os alunos vivem, e que chegam até eles por meios diversos, podem ser trabalhados de uma determinada maneira se assim nos esforçarmos, e eles mesmos, se bem preparados, podem chegar a conclusões surpreendentes a respeito da realidade que os cercam.

Dessa forma, para não correr o risco de estarmos sendo de alguma forma parciais, sobre algum ponto de vista, não iremos propor um ou outro texto para ser trabalhado no que diz respeito às questões supracitadas, isso seria uma tarefa de cada um daqueles grupos hipotéticos que, para defender suas teses, teriam que ir atrás de suas fundamentações, cabendo ao professor apenas a orientação acerca do falsificacionismo popperiano para que os alunos soubessem qual o formato da intervenção que estariam participando, e isso pode ser feito por meio dos textos que já utilizamos nesta dissertação, bem como por meio desta própria dissertação na parte em que abordamos as concepções de Popper, como já falamos em sessão anterior.

No demais, não acreditamos que os alunos teriam algum problema ou dificuldade em encontrar algum tipo de texto para defender suas ideias, pois em diversos sites de jornais, revistas, instituições de pesquisas e outros meios como televisão e rádio, as notícias referentes ao que se produz e reproduz sobre todas estas questões que nos chegam acerca da pandemia pela COVID-19 são notórias e bem divulgadas.

Acreditamos que esta seria uma forma de trabalhar a filosofia a partir de uma maneira de fazê-la que não seja a mera reprodução de conteúdo, e que este formato pode ser adotado se trouxermos à discussão outros grandes temas trabalhados pela filosofia, como por exemplo a felicidade, a justiça, a estética, a morte, Deus e etc.

É claro que partimos do pressuposto de que no exemplo acima, por se tratar de uma discussão sobre ciência, os alunos iriam recorrer ao pensamento de Popper para entender melhor o processo em que a ciência opera, porém em cada caso, a exemplo desses outros temas que trouxemos e que acreditamos que também podem ser trabalhados com o formato de intervenção filosófica que imaginamos, certamente que os alunos iriam recorrer a filósofos que se debruçaram sobre tais temas.

Dessa forma, reafirmamos a possibilidade de uma intervenção filosófica nos termos que propomos neste texto dissertativo, intervenção esta que pode, sim, ser essencialmente crítica, que muito embora não tenha como pretensão ensinar os alunos a serem críticos, pode permiti-los participar de uma forma crítica de se aprender filosofia, e assim compreender e especular melhor acerca do contexto em que vivem e acerca de si mesmos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Karl Raimund Popper foi um dos mais importantes filósofos do século XX e sua obra é de fundamental importância não somente para a teoria do conhecimento, mas também para a filosofia das ciências. Dificilmente alguém que propõe a estudar a ciência depois de Popper não irá se debruçar por horas em seus livros, certamente porque o entendimento de como funciona o método científico e, por consequência, como evolui a ciência, nunca mais foi o mesmo depois dele.

Com seu método falsificacionista Popper propôs uma revisão radical do empirismo, o virando de cabeça para baixo, buscou por toda sua vida substituir do meio filosófico-científico a teoria do senso comum do conhecimento por sua teoria hipotética e dedutiva enfatizando a precedência da teoria aos testes observacionais, estes, por sua vez, serviriam apenas como tentativas de eliminar a teoria falsificando-a.

Sua epistemologia é altamente crítica e nos ensina a submeter ao exame criterioso as nossas próprias opiniões, mesmo aquelas que julgamos as mais sólidas e firmadas sobre um chão que consideramos forte e inafundável, e uma vez achadas falhas, abandoná-las sem reservas, podendo, se assim procedermos, evoluir e melhorar a partir de nossos erros.

Com relação ao que Popper entende por filosofia, seu pensamento não se distancia muito daquilo que pensa acerca das ciências, ou seja, uma vez estabelecendo seu critério de demarcação entre o que é e o que não é ciência, afirma que a filosofia, apesar de suas teorias não poderem ser refutadas, tem o mesmo ponto de partida das ciências, o senso comum, e que também é altamente crítica, podendo o filósofo estabelecer uma relação toda especial com a crítica se perguntando acerca dos problemas que deram origem às teorias.

Já no que diz respeito ao que Popper chamou de racionalismo crítico, Popper esclarece que este é uma forma racional de criticarmos nossas teorias e melhorarmos nossas concepções acerca daquilo que acreditamos, é, sobretudo, uma teoria evolucionária do tipo de conhecimento que ele chamou de objetivo, afirmando que tal conhecimento pertence àquilo que denominou de mundo 3, a saber, um mundo autônomo formado pelos produtos que se originaram a partir dos elementos tanto do mundo 1 (a natureza), quanto do mundo 2

(elementos de nossa mente). Este racionalismo crítico, é importante salientar, segundo o filósofo supracitado, acontece por meio de conjecturas e refutações.

A partir dessas considerações observadas acima elaboramos uma proposta de intervenção filosófica dividida em cinco etapas, tal proposta, por sua vez, não representa uma alternativa única considerada para o ensino de filosofia no nível médio, mas sim uma possibilidade para este nível de ensino, tal possibilidade foi então ilustrada com aquilo que chamamos em nosso texto dissertativo de visões hipotéticas de uma intervenção filosófica, ou seja, um artifício ou mesmo exercício mental a partir do qual nossa proposta interventiva pudesse ser pensada.

Tal artifício foi detalhado a partir de uma dinâmica de aulas onde a ideia de conjecturas e refutações defendidas por Popper em seu racionalismo crítico ficasse clara, bem como o conceito de falseabilidade também fosse ressaltado a partir da crítica feita pelos próprios alunos envolvidos ao senso comum presente no contexto em que vivem.

Diante do exposto acima, afirmamos que nosso problema norteador, se é possível o desenvolvimento de uma proposta de intervenção filosófica para os alunos de filosofia no Ensino Médio que seja essencialmente crítica, tem uma resposta positiva, ou seja, sim, é possível.

Nossa hipótese de pesquisa então se confirma, se tal ensino partir de uma concepção filosófica que seja essencialmente crítica a possibilidade de uma intervenção filosófica com essa mesma característica, de criticidade, se torna real e ao mesmo tempo aplicável ao Ensino Médio, podendo, quem sabe, levar os alunos ao próprio ato do filosofar por meio da crítica.

Neste texto dissertativo adotamos a concepção filosófica de Karl Popper, observamos sua postura diante dos conhecimentos científico, filosófico e senso comum, ou seja, de criticá-los, e a partir daí lançamos uma proposta de intervenção filosófica onde a crítica aparece como atitude filosófica frente às respostas mais frequentes dadas pelos senso comum às questões que cercam a própria realidade dos alunos.

Confessamos que não é nada fácil realizar aulas de filosofia que sejam essencialmente críticas, porém esse tipo de aula não somente é possível, se adotarmos para elas uma concepção crítica de filosofia, como também são altamente desejáveis, e foi tal desejo que verdadeiramente impulsionou nossos esforços nesta pesquisa.

E não julgamos que tenhamos encerrado a discussão em torno da problemática do ensino de Filosofia com a resposta a que chegamos com esta pesquisa, e que foi dita acima, sobretudo quando temos em mente o Ensino Médio brasileiro, mas acreditamos ter dado pelo menos uma pequena contribuição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASPIS, Renata Pereira Lima. **O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica.** Cad. Cedes, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 14 jun. 2019.

BRAGA, Lélío Favecho; SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia, educação e formação humana: a busca dos sentidos do fazer educativo.** Estação Científica, Macapá, v. 4, n. 2, p. 65-73, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://periodicos.unifap.br/index.php/estacao>. Acesso em 15 jul. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11494 de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, 22 de setembro de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).** Lei nº 9394/96. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61.** Brasília 1961.

BRASIL. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau.

BRASIL. **Lei nº 11683**, de 27 de maio de 2008. Altera a Lei nº 3419 de 05 de julho 1958, e determina outras providências. Brasília: 28 de maio de 2008.

CARVALHO, Marcelo; SANTOS, Marli dos. **O Ensino de Filosofia no Brasil: três gerações.** In: CORNELLI, Gebriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio. Coleção explorando o ensino: filosofia, vol. 14. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 13-44.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico/** tradução Ingrid Muller Xavier- Belo Horizonte: Autentica Editora, 2009.

CESAR, Renata Paiva. **O ensino de filosofia no brasil.** Revista Pandora Brasil, n. 38, p. 1-11, jan. 2012. ISSN 2175-3318. Disponível em: <http://revistapandora.sites.uol.com.br/>. Acesso em: 05 jul. 2020.

CONTIJO, Pedro. **O ensino de filosofia no Brasil: algumas notas sobre avanços e desafios.** Perspectivas, vol. 2, n. 1, p. 3-17, 2017.

DUTRA, Jorge da Cunha; DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Resgate histórico do ensino de filosofia nas escolas brasileiras: do século XVI ao século XXI.** Revista InterMeio, Campo Grande, v. 16, n. 31, p. 85-93, jan./jul. 2010.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; POSSEL, Bianca. **A resolução de problemas como prática interdisciplinar na educação: uma proposta epistemológica.** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v.9, n.1, p. 41-53, jan./jun. 2018.

FIRODE, Alain. **A teoria popperiana da aprendizagem.** Revista Contemporânea de Filosofia e Educação, vol. 11, n. 22, p. 249-263, ago/dez de 2016.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio.** Campinas: Papirus, 2012.

GILLIES, Donald. Problem-Solving and Problem of Induction. In: PARUSNIKOVÁ, Zuzana; COHEN, Robert S. **Rethinking Popper.** Boston: Springer. 2009, p. 103-116.

GUEDES, Gildásio. **Interface Humano-Computador: práticas pedagógicas para ambientes virtuais.** Teresina: EDUFPI, 2010.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. **Introdução ao pensamento epistemológico,** 7 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura.* 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KOHAN, Walter Omar. **Visões de filosofia: infância.** Alea, rio de Janeiro, v. 17/2, p. 216-226, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1517-106x/172-216>. Acesso em: 15 jul. 2019.

_____. **Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar/ tradução Ingrid Miller Xavier- Belo Horizonte: Autêntica editora, 2009. Coleção ensino de filosofia. ISBN 978-7526-394-5.**

MAGEE, Bryan. **As ideias de Popper.** Tradução: Leônidas Hegenberg, Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix, 1973.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. **Trajectoria do Ensino de Filosofia no Brasil.** *Disciplinarum Scientia. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, v. 2, n. 1, p. 1-13, 2001.*

PELUSO, Luís Alberto. **A filosofia de Karl Popper: Epistemologia e racionalismo crítico.** Campinas: Papirus, 1995.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates.** Pará de Minas: Virtual Books, 2003.

POPPER, Karl. **Conhecimento objetivo.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1999.

_____. **Lógica das ciências sociais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

_____. **A lógica da pesquisa científica.** São Paulo: Editora Cultrix, 1972.

_____. **Conjecturas e refutações.** Tradução de Sérgio Bath. – 5. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

_____. **O conhecimento e o problema corpo-mente.** Lisboa: Edições 70, 2018.

ROCHA, Raryson Maciel. **A filosofia e o ensino secundário**: uma abordagem histórica no contexto da educação brasileira. ANAIS do III Colóquio de Letras da FALE/CUMB, Universidade Federal do Pará, Breves, 18, 10 e 20 fevereiro 2016. ISSN 2358-1131.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. Revista Direito GV, São Paulo, p. 39-58, jan/jun. 2010.

RODRIGUES, Osvaldino Marra. **A Crítica de Popper a Hume**. Disponível em: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/marra66.pdf>

ROSENDE, Diego L. Popper on Refutability: Some Philosophical and Historical Questions. In: PARUSNIKOVÁ, Zuzana; COHEN, Robert S. **Rethinking Popper**. Boston: Springer. 2009, p. 135-154.

SANTOS, Thiago Ferreira dos. **Panorama histórico da filosofia no Brasil**: da chegada dos jesuítas ao lugar da filosofia na atualidade. Seara Filosófica, n. 12, Inverno, 2016, p. 126-140.

SILVA, Alexandre Ribeiro da; SIMÕES NETO, José de Caldas; RODRIGUES, Katissa Galgania Feitosa Coutinho. Estrutura e Fundamento do Ensino no Período Pombalino no Brasil. Id on Line Ver. Mult. Psic., 2018, vol. 12. N. 41, p. 637-648. ISSN: 1981-1179.