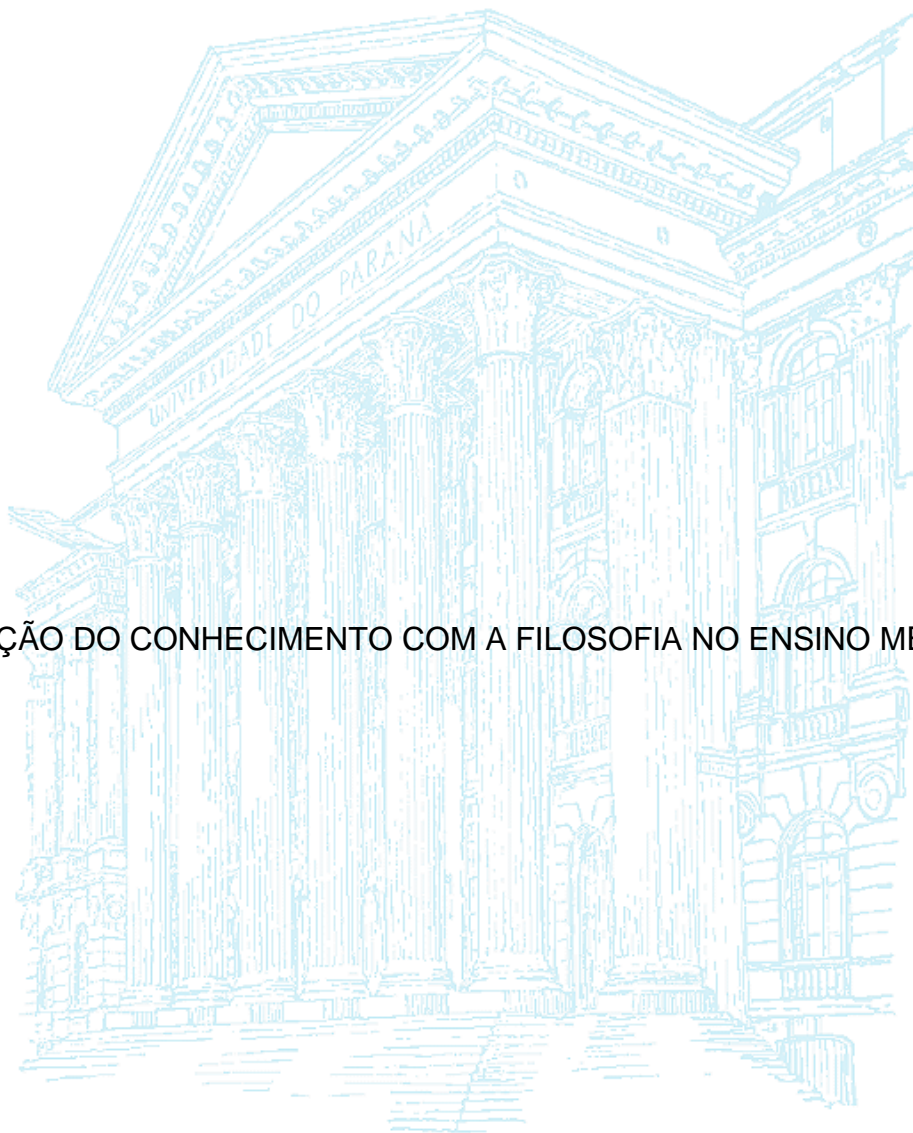


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Curso de Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio

KHAREN DA SILVA NEVES

A RELAÇÃO DO CONHECIMENTO COM A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO



PARANAGUÁ

2015

KHAREN DA SILVA NEVES



A RELAÇÃO DO CONHECIMENTO COM A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Trabalho de Conclusão de Curso. Especialização em Educação em Filosofia no Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Alexandre Noronha Machado

PARANAGUÁ

2015

RESUMO

A filosofia busca por uma compreensão da realidade, a reflexão de um todo. Busca pela verdade de um ponto de vista filosófico, exigente a racionalidade, com coerência e lógica. É de suma importância a filosofia na nossa vida, pois, nos remete a todo instante a refletir, experimentar e indagar situações de nosso dia a dia. Assim a pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições da filosofia e o conhecimento filosófico para o ensino médio; identificar o sentido da filosofia e a importância que ela passou a representar no dia a dia de cada um e refletir a prática educativa dos professores desta disciplina. A filosofia é uma disciplina que é muito questionada em seu conhecimento. Contudo, quando não nos contentamos apenas com o que é imediatamente útil desejamos formar uma visão abrangente daquilo que aparece de modo fragmentado em nossa experiência cotidiana, então necessitamos da Filosofia. O conhecimento filosófico, nos mostra que é muito importante ter bases fundamentadas para que nossa crítica se torne mais sólida, assim teremos embasamento para indagar, questionar e mostrar nosso posicionamento diante de certos fatos. O compreender filosófico diante do conhecimento no ensino médio, traz para dentro de todos experiências concretas para que cada um possa na sua formação adquirir mais convicção daquilo que se acredita. Portanto a introdução do ensino de filosofia veio para provocar nos alunos do ensino médio inquietações que o façam refletir e fazer as mudanças necessárias para que seja construída sua própria autonomia e senso crítico. É aprendam ter atitudes filosóficas, ou seja, tome-se a capacidade de indagar. Entretanto não podemos deixar de citar o conhecimento pelo senso comum, porque também é uma forma de conhecimento, porém, de uma maneira mais ideológica. Mas é importante salientar que independente de muitas dificuldades presentes neste setor educacional, ainda assim percebemos como a filosofia é essencial para nossa vida acadêmica.

Palavras chave: Filosofia, Conhecimento, Senso comum e Ensino Médio.

Abstract

The philosophy quest for an understanding of reality, a reflection of the whole. Search for truth from a philosophical point of view, demanding rationality with coherence and logic. It is very important philosophy in our life, therefore, takes us all the time to reflect, experiment and investigate situations of our daily lives. Thus the research aimed to analyze the contributions of philosophy and philosophical knowledge for high school; identify the direction of philosophy and the importance it has come to represent in the daily lives of each and reflect the educational practice of teachers of this discipline. Philosophy is a discipline that is very questioned on their knowledge. However, when not content ourselves only with what is immediately useful we want to build a comprehensive view of what appears in a fragmented way in our everyday experience, then we need philosophy. Philosophical knowledge shows us that it is very important to have a sound basis for our criticism becomes stronger, so we will have grounds to inquire, to question and to show our position on certain facts. The philosophical understanding on the knowledge in high school brings into all concrete experiences so that everyone can get more in their training conviction of what is believed. Therefore the introduction of the teaching of philosophy came to bring us high school students concerns that they do reflect and make the necessary changes so that it built its own autonomy and critical sense. And learn to have philosophical attitudes, ie take up the ability to inquire. However we cannot fail to mention the knowledge of common sense, because it is also a form of knowledge, however, of a more ideological way. But it is important to note that regardless of many difficulties present in this educational sector still perceive as philosophy is essential to our academic life.

Keywords: philosophy, knowledge, common sense and high school.

SUMÁRIO

RESUMO		
1.	INTRODUÇÃO	06
2.	CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO FILOSÓFICO, FILOSOFIA E SENSO COMUM	07
2.1	ALGUMAS POSSIBILIDADES DO CONHECIMENTO	21
2.2	O QUE É FILOSOFIA?	22
3.	CONHECIMENTO, FILOSOFIA E SENSO COMUM	25
3.1	FILOSOFIA: TIPOS DE CONHECIMENTO	29
4.	A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO EM RELAÇÃO À DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	38
5.	A RELAÇÃO DO CONHECIMENTO COM A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	45
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
	REFERÊNCIAS	52

1. INTRODUÇÃO

O conhecimento faz com que o homem busque a realidade e aproprie-se dela, pois traz a transformação de seus caminhos. O conhecimento filosófico contribui para a reflexão de seu raciocínio, para que determine seu pensar e agir de forma crítica, compreendendo e estabelecendo uma concepção de mundo.

A filosofia deve ser entendida na perspectiva de vida de cada um, com suas opiniões e indagações, trazendo para si conforme a sua existência. A condição humana é de estar no mundo, existir, de escolher ou não, de redefinir suas próprias decisões e construir a essência que dependerá exclusivamente de suas decisões e atos.

É importante que o aluno no ensino médio, tome a importância do conhecimento com a filosofia, pois conhecimento e filosofia possuem uma relação entre si na prática de ensino no ensino médio. O objetivo é que o aluno construa o conceito e saiba identificar o mesmo através de textos sugeridos pelo professor.

Ao aluno iniciante no estudo da filosofia deve ser incentivado, pois a intenção é que o mesmo aprenda e tenha o desejo de saber e não só por mera transmissão de conhecimentos. É visto que toda a educação brasileira esta voltada para as diversidades e assim sendo, o ensino de filosofia no ensino médio recebe muitas perspectivas.

E desde o surgimento dos pensadores que foram mais tarde nomeados filósofos que vem se discutindo sobre filosofia e sua relação com o conhecimento, com a prática de sala de aula no ensino médio. Estas discussões tomam dimensões proporcionais uma vez que expressam saberes acumulados e que a temática filosofar aborda a realidade não na sua atualidade mais na relação de formação humana, assim torna-se elementos intrínsecos nesta busca de sentido e práticas humanas.

Assim pretende-se entender como se da à relação filosofia e conhecimento na prática de sala de aula do ensino médio, a partir destas reflexões que os filósofos nos trazem ao longo destes anos. Indagamo-nos sobre o conhecimento filosófico, ele nos fornece fundamentos existenciais para a sala de aula? Ou então esta relação se faz na contribuição do conhecimento filosófico já produzido?

Através destas indagações, questionamentos se procura esclarecer a relação entre conhecimento e filosofia, as possibilidades educativas, os desenvolvimentos da formação humana, buscando os confrontos existentes entre si.

Diante disso cabe discutir a filosofia como forma de conhecimento, discussão e reflexão da prática humana. Perceber a importância dos filósofos, as reflexões existentes entre eles, compreendendo o processo educativo mediante todo este ato reflexivo, a contribuição que cada um nos trouxe no campo da filosofia dentro da educação.

2. DEFINIÇÃO E CONCEPÇÃO DE CONHECIMENTO FILOSÓFICO

De acordo com o Professor Alexandre Noronha Machado, em publicação em seu Blog, “**Definição tradicional de conhecimento**”, datada de 01/06/2010:

Tradicionalmente se pensou que a crença, verdade e justificação eram as três condições individualmente necessárias e conjuntamente suficientes para que o conhecimento. Mas, deve-se notar que essa definição, se correta, é correta apenas em relação a um tipo de conhecimento, o conhecimento proposicional. O conhecimento proposicional é aquele que se expressa em frases da forma *s sabe que p* onde “s” é um sujeito qualquer e “p” é uma proposição qualquer. O conhecimento, nesse caso, é uma das possíveis *atitudes proposicionais*, isto é, dos estados que são descritos por frases da forma *s A que p* onde “A” é um verbo para atitude proposicional, como “crer”, “saber”, “desejar”, “esperar”, “temer”, etc. Outro tipo de conhecimento se expressa em frases da forma *s sabe B* onde “E” é um verbo. Por exemplo: “João sabe cozinhar”, “Paulo sabe cantar”, “Maria sabe andar de bicicleta”, etc. Nesse caso, o conhecimento não é uma relação que um sujeito mantém com uma proposição, mas é uma certa habilidade. Para esse tipo de conhecimento, a definição acima não é correta. Saber andar de bicicleta não é ter uma crença verdadeira justificada (embora sua aquisição possa, talvez, envolver ter certas crenças verdadeiras justificadas). A distinção entre esses dois tipos de conhecimento é algumas vezes apresentada como a distinção entre *saber que (to know that)* e *saber como (to know how)*. Há um suposto outro tipo de conhecimento, que se expressa em frases da forma *s conhece a* onde “de” é o nome de um indivíduo qualquer, uma pessoa, uma cidade, uma montanha, um planeta, etc. Esse tipo de conhecimento é às vezes chamado conhecimento por *contato*. (MACHADO, Alexandre Noronha, 2010, p. Blog)

Assim, percebeu-se, que a justificação parecia ser mais uma condição necessária para o conhecimento. O conhecimento, portanto, é uma crença verdadeira justificada. Portanto, para o Professor Alexandre, a justificação é pensada como aquilo que faz que o conhecimento seja o oposto à adivinhação *sortuda*. O mesmo professor traz o segundo exemplo:

Suponhamos que alguém acredite que as próximas dezenas sorteadas na mega sena sejam as ó dezenas que ele encontrou escritas em um pedaço de papel na calçada. O sujeito então joga e acerta. Por um golpe de sorte, ou seja, uma coincidência acidental ele acertou os números, ou seja, sua crença era verdadeira. Por isso, não dizemos que ele sabia quais seriam as dezenas sorteadas. Ele apenas teve sorte ao adivinhar. (MACHADO, Alexandre Noronha, 2010, p. Blog)

Ou seja, o valor do conhecimento estaria ligado à garantia fornecida pela justificação de que a crença é verdadeira. Por sua vez o Professor Alexandre traz outro exemplo para facilitar o entendimento dessa condição.

Por exemplo se ficarmos perdidos por vários dias numa floresta em que há apenas cogumelos para comer e alguns deles forem fatalmente venenosos, então atingiremos nosso objetivo de sobrevivermos e sairmos da floresta somente se comermos apenas cogumelos não venenosos. Podemos fazer isso por pura sorte, ou podemos fazer isso porque sabemos quais cogumelos não são venenosos. O conhecimento, portanto, é um meio que nos dá mais garantias de que atingiremos nossos objetivos. (MACHADO, Alexandre Noronha, 2010, p. Blog)

No entanto o professor Alexandre finaliza seu artigo, que essa definição de conhecimento foi colocada em “xeque” por volta da metade do séc. XX. Senão vejamos:

A definição tradicional de conhecimento foi colocada em xeque em meados do séc. XX com a publicação de um artigo de Edmund Gettier, “É a crença verdadeira justificada conhecimento?”. Nesse artigo Gettier apresenta dois contra exemplos da definição tradicional, ou seja, casos que satisfazem as três condições individualmente necessárias para o conhecimento, mas que não são casos de conhecimento. Isso mostraria que essas três condições não são suficientes para o conhecimento. No diálogo *Teeteto*, Platão apresenta uma versão dessa definição: conhecimento é opinião verdadeira acompanhada de razão (*logos*). (MACHADO, Alexandre Noronha, 2010, p. Blog)

É só na Idade Moderna que a teoria do conhecimento aparece como disciplina independente. O filósofo inglês John Locke deve ser considerado seu fundador. Sua principal obra, *An Essay concerning Human Understanding*, publicada em 1690, trata de modo sistemático as questões referentes à origem, à essência e à certeza do conhecimento humano. No livro *Nouveaux essais sur l'entendement humain*, publicado postumamente em 1765, Leibniz tentou refutar o ponto de vista epistemológico de Locke. Na Inglaterra, Geor-ge Berkeley, em sua obra *A Treatise concerning the Principles of Human Knowledge* (1710), e David Hume, em sua obra principal, *A Treatise on Human Nature* (1739/40) e em outra de menor dimensão, o *Enquiry concerning Human Understanding* (1748), continuaram edificando sobre a base dos resultados obtidos por Locke.

Na filosofia continental, Immanuel Kant aparece como o verdadeiro fundador da teoria do conhecimento. Em sua principal obra epistemológica, a *Crítica da razão pura* (1781), tentou fornecer uma fundamentação crítica ao conhecimento das ciências naturais. O método que usou foi chamado por ele próprio de "método transcendental". Esse método não investiga a gênese psicológica do conhecimento, mas sua validade lógica. Não pergunta, à maneira do método psicológico, como surge o conhecimento, mas sim como é possível o conhecimento, sobre quais fundamentos, sobre quais pressupostos ele repousa. Em virtude desse método, a filosofia de Kant também é chamada abreviadamente de transcendentalismo ou, ainda, de criticismo.

Falar de conhecimento é necessário uma mistura de informações e códigos que resultará num processo de informações de dados. Assim, o conhecimento pode ser considerado uma informação com uma utilidade.

Essas questões são, implicitamente, tão velhas quanto a filosofia. Mas, primordialmente na era moderna, a partir do século XVII em diante – como resultado do trabalho de Descartes (1596-1650) e Jonh Locke (1632-1704) em associação com a emergência da ciência moderna – é que ela tem ocupado um plano central na filosofia.

É a relação pela qual o sujeito apreende (representa) cuidadosamente o objeto. Conforme a doutrina filosófica dar-se-á, no processo do conhecimento, maior ou menor importância ao sujeito ou ao objeto.

São dois elementos no processo do conhecimento. Sujeito que conhece (nossa consciência, nossa mente). Objeto conhecido (a realidade, o mundo, os inúmeros fenômenos).

Segundo Thomas Ransom Giles, o conhecimento mede e condiciona a integração do ser humano no universo. O ser humano não é apenas objeto, pois interage com o meio ambiente em que se encontra, às vezes, conforme todas as aparências, jogado. Através do conhecimento, o ser humano almeja alcançar a verdade, vislumbrando a realidade tal como é. Ele expressa seu conhecimento da realidade através de juízos, de avaliações de fatos – desde fatos físicos até “fatos” éticos ou morais, estéticos psíquicos. (Giles, 1995, p. 57).

Giles, faz o seguinte questionamento:

É possível conhecer algo? E, se for possível, como posso fazê-lo? Conhecer é um certo modo de entrar em posse de algo, integrá-lo na minha existência. Conforme Aristóteles, trata-se de tornar, de algum modo, aquilo que conheço. (Giles, 1995, p.58)

Esse é um problema constante na Filosofia, desde a época dos pré-socráticos até a época contemporânea.

Historicamente, há várias posições a respeito dessa problemática:

— Para o **idealismo**, o ponto de referência do conhecimento são as ideias. Essas são estáveis e têm sua origem no mundo das Formas (conforme Platão) ou na mente de Deus (conforme Agostinho). São independentes e antagônicas ao da matéria, pois este é instável, flutuante, mutável, ao passo que aquelas são eternas e inalteráveis.

— O **empirismo** afirma que a única base do conhecimento encontra-se na experiência e na observação sensível. As ideias são derivações da experiência sensível.

— O **realismo** afirma que o processo do conhecimento é um fenômeno cujas coordenadas ou estruturas não precisam de justificativa quanto à sua existência. Todavia, deve-se explicar a função de cada coordenada no processo e seu relacionamento com as demais.

— O **ceticismo** duvida ou até nega a possibilidade de qualquer conhecimento, seja qual for o grau de certeza em questão. Podemos nos perguntar também se a solução do problema Consiste não em admitir a existência de ideias mas em reduzi-las a fenômenos físicos. Trata-se da *análise redutiva*. Podemos nos propor também uma *análise de correlação*. Esta afirma a correlação perfeita entre ideias e fatos. Um não pode ocorrer sem o outro.

— O **paralelismo psicofísico** afirma que o fato físico (o corpo) não influi na ideia (na alma, na mente). Andam um ao lado do outro.

— Para o **epifenomenalismo** só existem substâncias independentes, mente e corpo. As funções psicológicas pelas quais o processo do conhecimento se pauta são totalmente independentes dos corpos. Outra formulação da mesma posição afirma que só existem mentes como substâncias independentes. Portanto, os fenômenos físicos ou corpos dependem deles. (Giles, 1995, p. 57/58).

Considerando o conhecimento e as teorias da verdade, o problema da possibilidade do conhecimento orienta-se em termos pelas diversas teorias da verdade.

Para SÓCRATES, o conhecimento visa a Verdade, que é uma só eterna, imutável, igual para todos. O seu objeto é mais especificamente a *essência*, que nos abre o caminho para a ciência, ou seja, um conhecimento rigoroso. Descobre-se a essência através da definição, que alcançamos graças ao método da maiêutica, pela procura em comum da sabedoria, motivada tão-somente pelo amor à Verdade. (GILES, 1983, p. 40).

PLATÃO prolonga e aprofunda essa intuição socrática. A procura de um conhecimento estável e imutável é determinada por seu objeto— a Verdade. Entretanto, no mundo atual não encontramos a Verdade mas tão-somente opiniões, reflexos da matéria, princípio de limitação que bloqueia nosso acesso à Verdade. Esta se encontra mundo das Formas, mundo dos modelos perfeitos dos quais tudo de que temos experiência neste mundo é apenas uma cópia, sombra ou imitação. (GILES, 1995, p. 40).

Ou seja, conhecer é subtrair-se deste mundo por meio da dialética até relembrar, pelo processo da reminiscência, o original, a forma objeto em apreço, em todo o seu brilho e esplendor, tal como a alma o contemplava no mundo das Formas, antes de ser obrigada a descer a este mundo para se penitenciar no corpo.

Portanto, PLATÃO só aceita o objeto material como ponto de partida inevitável. Este só serve para ativar o processo da reminiscência. Conseqüentemente, o seu valor é transitório — deve ser ultrapassado definitivamente. O conhecimento é um processo eminentemente intelectual, ou seja, da razão. (GILES, 1983, p. 40).

De acordo com Thomas Ransom Giles Platão defronta-se com a posição cética e relativista dos sofistas. Esta resume-se no ditado do fundador do movimento, Protágoras: *O homem é a medida de todas as coisas*. Cada um tem o

direito de apresentar suas razões para justificar determinada afirmação ou negação. Portanto, o conhecimento não pode ser corrigido em nome de alguma suposta norma objetiva, independente de quem conhece. (Giles, 1995, p. 58).

Neste sentido Platão propõe a ideia da existência de uma norma objetiva, absoluta, contrária ou oposta ao conhecimento flutuante deste mundo:

— o mundo das Formas, das Ideias eternas, o nosso conhecimento só se aproxima daquele mundo, onde existe a Verdade, na medida em que relembramos o estado em que a alma se encontrava antes de descer para habitar o corpo, estado em que contemplava as Idéias. O impacto da alma quando entra contato com o corpo é tão grande como o impacto que resulta quando o aço incandescente é posto num balde de gelo. (Giles, 1995, p. 58/59)

Ou seja, é o processo dialético que leva a alma a relembrar e associar *este* objeto com aquela Idéia e, portanto identificá-lo. Todavia, Platão só soluciona ou resolve o problema do conhecimento mediante a hipótese de dois mundos distintos, o mundo das Ideias, das Formas e o mundo da matéria.

Para ARISTÓTELES, o processo do conhecimento envolve um conjunto de faculdades: a percepção, a imaginação, a memória e o intelecto. Essa última faculdade ocupa o ápice na ordem das funções humanas, constituindo a característica específica do homem. É aquela parte da alma que *conhece* e *compreende*, graças à qual o homem possui o conhecimento teórico e prático. O intelecto, sob forma do entendimento discursivo, formula juízos, estabelece relacionamento entre um sujeito e um atributo, fazendo que o indivíduo adira a esses juízos. Graças a essa operação intelectual, o conhecimento se eleva acima do dado imediato dos sentidos e se exerce sobre as imagens e não sobre as sensações. (GILES, 1983, p. 40).

Contudo, Aristóteles enfrenta a problemática a partir de outra perspectiva. Para ele existe um só mundo: este mundo em que nós vivemos e nos encontramos. Aristóteles valoriza potencialmente o sensível. De fato, para ele a ideia existe, no entanto, é resultado de todo um processo de raciocínio fundamentado ou baseado na percepção sensível, a saber: o processo da *abstração*.

Nesta mesma linha de pensamento:

A percepção consiste no contato inicial com um objeto material e, depois, com outros objetos parecidos. Estes comparam-se entre si. O resíduo de características que possuem em comum constituem a ideia ou a essência da classe e, portanto de cada indivíduo que faz parte da classe. É o intelecto passivo que recebe as ideias; o intelecto ativo atua sobre elas, o que leva ao conhecimento efetivo do objeto. A verdade é alcançada como resultado da ativação desse processo. Trata-se de perceber a correspondência entre aquilo que é e a idéia que dele é formulada. (Giles, 1995, p. 59)

Essas teorias fundamentais da verdade acompanham o próprio desenvolver da história do pensamento filosófico no que diz respeito ao problema do conhecimento e da verdade. Na época moderna o idealismo platônico encontra continuidade, até certo ponto, em Descartes, Espinosa e, finalmente, em Hegel.

A valorização da razão como critério último da Verdade e a fundamentação na experiência empírica formam as bases das diversas teorias do conhecimento a partir de **DESCARTES**. A primeira é elemento preponderante no racionalismo e a segunda, no empirismo. (GILES, 1983, p. 43).

No *Discurso sobre o Método*, **DESCARTES** pretende demonstrar, própria a partir de sua própria experiência pessoal, como o homem comum pode chegar ao conhecimento da Verdade, estabelecer os critérios necessários para testar as suas crenças e idéias sem referir-se a autoridades exteriores, como libertar o bom senso (a razão) de todos quantos quiserem dominar os seus preconceitos Isto se faz por um método rigoroso de procedimento.

Aplicando o método, que então se tornará um hábito, o homem pode conhecer mais nítida e claramente as idéias fundamentais são inatas na alma. Essas idéias são, pois, superiores àquelas derivam dos sentidos ou que são fabricadas pela imaginação, ambas sujeitando-se ao processo da dúvida hiperbólica para só se justificarem. (GILES, 1983, p. 44).

O critério para avaliar o conhecimento em termos de Verdade são a *clareza* e a *distinção* das idéias que o constituem. O empirismo assume desta forma, como ponto de partida da teoria do conhecimento, a rejeição do conceito das idéias inatas.

LOCKE, o primeiro dos empiristas modernos, afirma que de nada valem a observação e a experiência, se a Verdade é inata em nossas mentes. Na melhor das hipóteses, elas podem confirmar o nosso conhecimento mas nunca acrescentar-lhe nada. (GILES, 1983, p. 43)

E é até duvidoso que possam confirmá-lo, pois a convicção interior de uma idéia como *Penso, logo existo*, por exemplo, não necessita de qualquer evidência suplementar para se justificar. (GILES, 1983, p. 44).

Prosseguindo:

Para Descartes, há uma divisão radical entre *ideia* e *fato*, este material. Até a existência do fato é comprovada pela existência da ideia. O conhecimento é portanto, o resultado da aplicação do método, o que nos leva à possibilidade de distinguir as ideias claras e distintas, as únicas verdadeiras, e a ligação entre o *eu* e o *ato de pensar*. *Penso, então sou*.

Neste mesmo sentido Leibniz propõe o paralelismo ou a correspondência ocasional entre ambos, ideia e fato, por um processo preestabelecido. Segundo ele Deus criou o universo para que fosse assim. Quando ocorre um, ocorre o outro. Por essa razão, existe conhecimento quando um corresponde ao outro. (GILES, 1995, p. 44).

Para LOCKE, todas as nossas idéias (isto é, todo o nosso conhecimento) são adquiridas através da sensação. Conhecer significa perceber uma relação entre idéias, que sempre derivam da sensação. Estas dividem-se em *idéias simples* (aquelas que derivam imediata mente da sensação ou de uma experiência interior, ou seja, da reflexão) e *idéias complexas* (combinações das idéias simples).

A própria mente é como uma folha em branco, e a experiência sensível nela escreve. Antes de experimentarmos a sensação, não podemos pensar, pois tudo aquilo que se encontra no intelecto deve passar primeiramente pelos sentidos. São as *qualidades* do objeto que ocasionam a produção de uma idéia na mente. (GILES, 1983, p. 44)

As *qualidades primárias* são constantes tais a solidez, a extensão, a forma, o número etc. Trata-se de qualidades que permanecem intactas apesar de todas as alterações que o objeto possa sofrer. As *qualidades secundárias* resultam do impacto de algo das qualidades primárias sobre o órgão sensível. São as cores, odores, os sons, os sabores etc. Sem o órgão sensível correspondente não existiriam as cores e os sons, os odores e o sabor. (GILES, 1983, p. 44).

A garantia de que conhecemos realmente o objeto consiste fato de a sensação estar sempre acompanhada pelo prazer ou pela dor, reações que não acompanham a lembrança ou imagem da sensação ou, se o fizerem, nunca será com o mesmo grau de intensidade. Quanto ao controle da experiência sensível, se suspeitamos que um de nossos sentidos fez um “relato falso”, podemos comprovar ou corrigir esse relato pelo testemunho de um ou mais sentidos. (GILES, 1983, p. 44).

Segundo Giles, **BERKELEY** condiciona a própria existência da realidade à percepção dela: *ser é ser percebido*. Tanto as qualidades primárias como as secundárias dependem da presença de algum órgão receptor que as percebe, sendo que as qualidades são inseparáveis. Um objeto não pode existir, nem ser imaginado como existente, sem o sujeito que o perceba. (GILES, 1983, p. 44).

Por outro lado, **Hume**, volta às origens do empirismo com uma teoria do conhecimento baseada na distinção entre *idéias* e *impressões*. As impressões são percepções atuais (físicas ou mentais), ou seja, as coisas no seu estado material, como nossos sentidos as percebem, ao passo que a idéia de determinada impressão. Qualquer idéia que careça duma impressão ou de um conjunto de impressões verificáveis é falsa ou fictícia, pois toda idéia genuína é uma cópia de uma impressão prévia. (GILES, 1983, p. 45).

A transição de idéias simples para idéias complexas é devida puramente à associação da imaginação ou do hábito. Não se trata de uma transição lógica ou racional. Construimos o que chamamos nosso conhecimento baseando-nos na suposta sucessão constante que pensamos observar de algumas idéias a outras ou de certos grupos de idéias a outros grupos de idéias. (GILES, 1983, p. 45).

KANT, trata-se de justificar a capacidade da razão diante do empirismo e do ceticismo, de defender a razão contra o ceticismo com o discernimento entre aquilo que a razão pode fazer e aquilo que ela é incapaz de fazer, de estabelecer o valor do conhecimento racional ou especulativo. Posteriormente, esse exame se estende à razão enquanto princípio de ação (a razão prática) e enquanto fonte de juízos estéticos e teleológicos (o juízo). (GILES, 1983, p. 45). Desta forma KANT pretende superar não só o empirismo e o ceticismo, mas também o idealismo.

Assim, no início da *Crítica da Razão Pura* (I B, 10) KANT afirma:

Não se pode duvidar que todos os nossos conhecimentos começam com a experiência, porque, com efeito, como haveria de exercitar-se a faculdade de conhecer, se não fosse pelos objetos que, excitando os nossos sentidos, de uma parte, produzem por si mesmos representações e, de outra parte, impulsionam a nossa inteligência a compará-los entre si, a reuni-los ou separá-los, e deste modo a chegar à elaboração da matéria informe das impressões sensíveis para esse conhecimento das coisas que se denomina experiência?

Nesse contexto, o conhecimento é o resultado do funcionamento em conjunto da *sensibilidade* (faculdade de receptividade passiva) e do *intelecto* ou entendimento (faculdade de espontaneidade ativa, o poder de exercer o raciocínio sobre o objeto dado na intuição sensível). Consiste, portanto, na união da apreensão imediata ou *intuição* e do *conceito*. (GILES, 1983, p. 46).

Kant mostra que o mundo dos fenômenos só existe à medida que nós mesmos participamos de sua construção. Depois dessa “revolução copernicana”, em vez de sustentar que o conhecimento se determina pelo objeto, devemos afirmar que o objeto é em grande parte determinado pelo conhecimento. No entanto, é sempre questão do conhecimento de fenômenos, de aparências, pois o entendimento não pode ir mais além. (GILES, 1983, p. 47).

A Filosofia Clássica e, mais especificamente, a Teoria da Correspondência afirmavam que a função do intelecto consistia em conformar-se com a realidade, absorver com exatidão, precisão e imparcialidade aquilo que percebe em um mundo que independe da mente. (GILES, 1983, p. 47).

Para **Hegel**, a forma de conhecimento característica do entendimento é uma forma inferior do saber; é o conhecimento do não- filósofo ou dos antigos metafísicos que consideram a realidade em termos de dicotomias, disto *ou* daquilo. (GILES, 1983, p. 47).

A razão nos dá acesso ao conhecimento mais alto, permite-nos alcançar o absoluto, as coisas na sua totalidade e, de um ponto de vista superior, domina as diferenças diante das quais o entendimento pára. Compreender o real é conceber o real como podendo ser isto e aquilo. (GILES, 1983, p. 47).

A razão une, numa totalidade completa, aquilo que o entendimento separa e o opõe, resolvendo os contrários numa síntese superior e reduzindo as à identidade. Não se trata de uma identidade abstrata, que seria vazia de conteúdo, mas sim, duma identidade concreta que contém, manifesta e desenvolve em si mesma as suas diferenciações interiores. Primeiramente, o objeto é considerado sob o seu aspecto mais imediato. Depois, por uma reviravolta brusca, aparece sob outro aspecto contradiz o primeiro.

Enfim, o objeto é compreendido como a identidade concreta dos dois aspectos opostos. Tudo progride, nas coisas como no espírito, por contradições que se resolvem cada vez em sínteses, de onde surgem novas contradições. (GILES, 1983, p. 48).

PARMÊNIDES já dizia que *ser e conhecer se identificam*. Hegel afirma que tanto a realidade como o conhecimento da realidade são manifestações do Espírito Absoluto. O Absoluto não transborda nem as coisas (pois está totalmente nelas) nem a capacidade intelectual do homem (que é também uma das suas manifestações). A dicotomia empirismo-racionalismo não tem sentido porque *o que é real e o que é real é racional*. (GILES, 1983, p. 48).

Entretanto, o sistema de Hegel será o ponto de partida para sua própria desintegração, porque propiciará o surgimento de correntes antiintelectualistas que realçam a dimensão irracional homem.

Diante desse irracionalismo e contra as pretensões absolutistas das Ciências Naturais, surge Husserl com a exigência de uma forma completa da

Filosofia, transformando-a em Ciência, fundamento de todas as demais Ciências. (GILES, 1983, p. 48).

HUSSERL resume o processo do conhecimento nos seguintes termos: *eu penso — essência*. E o fundamento desse processo é a *intencionalidade da consciência*, ou seja, a abertura radical da consciência diante do objeto naquilo que lhe é radicalmente fundamental, essência. Portanto, não existe nem o objeto absoluto e muito menos a consciência fechada sobre si mesma, pois é a consciência que dá sentido ao objeto e este dá sentido à consciência. (GILES, 1983, p. 48).

A base dessa reforma encontra-se na elaboração de uma Teoria do Conhecimento rigorosa, em o conhecimento terá por característica essencial o contato direto com o ser absoluto das coisas — a essência, o significado radical do fenômeno, daquilo que se manifesta imediatamente à consciência. Não se trata apenas de descrever a simples “aparência” das coisas, mas de conhecê-las tais como são em si. Não se trata, todavia, de focalizar a questão da objetividade ou da Verdade em sentido de fatos existenciais, mas sim, em termos da evidência absoluta. (GILES, 1983, p. 48).

Por conseguinte, o grau de perfeição do conhecimento é determinado pela posse mais ou menos plena do objeto, ou seja, pela clareza com que os elementos manifestáveis do objeto se revelam. Por exemplo, se o objeto é visto de longe ou de perto, com maior ou menor luminosidade etc. Entretanto, o supremo grau de evidência é a adequação plena, que representa apenas um ideal ou caso limite, para o qual devemos tender sem a pretensão de alcançá-lo. (GILES, 1983, p. 49).

Por outro lado Hegel considera toda a realidade como uma manifestação da Ideia, do Espírito Absoluto. O processo do conhecimento consiste em retomar o caminho da dialética que o Espírito toma para se manifestar tal como de fato se manifesta. O conhecimento consiste em compreender este caminho e não em tentar justificá-lo.

Trata-se da *teoria da coerência*. Esta afirma o caráter dinâmico do envolvimento que caracteriza o processo do conhecimento. Proposições “envolvem”

outras proposições. As noções de “conjunto coerente de proposições” e de “proposição verdadeira” definem-se em termos da noção de “envolvimento”.

Assim, de acordo com o que ensina (Giles, 1995, p. 60) um conjunto de proposições é coerente se, e somente se: (a) cada proposição no conjunto envolver as demais proposições do conjunto; (b) toda proposição que estiver envolvida por uma proposição que pertence ao conjunto, pertencer ela mesma ao conjunto. Ou seja, uma proposição é verdadeira se, e somente se, pertencer a um conjunto.

A problemática do conhecimento ressurgiu de novo na época contemporânea, sobretudo na *análise lingüística*. Porém, encontramos de novo diante de uma variação da *teoria da correspondência* que se originou em *Aristóteles*. Este afirma que uma proposição é somente se aquilo que ela expressa como sendo o caso for realmente o caso; é falsa se, e somente se, se aquilo que expressa não for o caso.

Acrescente-se ainda, a distinção que Leibniz fazia entre o que é o caso no mundo atual e o que seria o caso em um mundo simplesmente possível. Por exemplo, em um mundo da imaginação. Ou seja:

Portanto, distinguem-se: (i) proposições contingentes, ou seja, aquelas que expressam o que é o caso só no mundo atual; (ii) proposições verdadeiras dentro dos parâmetros da Lógica que expressam o que é o caso em todos os mundos possíveis; e (iii) proposições “idealmente verdadeiras”, ou seja, proposições em que as ideias que expressam a mente relacionam o que é o caso em um mundo possível. O conceito da verdade é um atributo e, em termos mais explícitos, expressa a correlação entre uma proposição e algo não-proposicional. (Giles, 1995, pp. 60/61)

No entanto, Frank Plumpton Ramsey, em *Os Fundamentos da Matemática*, afirma que as expressões “é verdadeiro” e “é falso” utilizam-se apenas para fins de ênfase, por razões de estilo ou, enfim, para indicar a posição que a afirmação ocupa no argumento ou em relação a este. (Giles, 1995, p. 61). Assim:

No entanto, quando se afirma que todas as proposições se dividem em proposições verdadeiras e falsas, e que estas esgotam todas as possibilidades e são mutuamente exclusivas, “verdadeiro” e “falso” são atributos de proposições. Constata-se o mesmo uso do atributo “verdadeiro” na proposição: *Mesmo o mentiroso incorre no erro*

quando afirma que tal proposição é verdadeira. (Giles, 1995, pp. 61).

Por conseguinte, a Teoria do Conhecimento, nas suas variadas formulações, fundamenta-se no ato da *percepção de algo distinto de quem o conhece*. Algo está no ponto do meu olhar e da minha exploração. Esse ato abala a solidez fundamental do objeto percebido.

Desta forma, a percepção nos transforma em participantes, dentro de um processo através do qual aquele que conhece domina uma totalidade que o ultrapassa e que é ponto de partida obrigatória e de referência dos juízos (proposições). Ou seja, sempre é algo que *eu* vejo dentro de uma rede de objetos e de outros *eus* que compõem o mundo em que estou inserido. (Giles, 1995, p. 61).

É o mesmo mundo que contém o objeto e o sujeito que percebe. Entende-se por mundo não apenas a soma das coisas que caem ou podem cair no campo aberto à minha percepção, mas também local de suas necessidades. Percebemos não apenas uma massa de fatos, mas somos impelidos a coordená-los, apesar das divergências de testemunhos a seu respeito. (Giles, 1995, p. 61).

Giles complementa dizendo que estar aberto diante de um mundo composto de objetos e outros *eus*, de idéias, é estar aberto para a percepção. A comunicação, ou seja, as diversas formas de linguagem são decorrência deste ato. (Giles, 1995, p. 62). Assim o autor adverte:

O ser humano pode alcançar o conhecimento — ao menos funcional — da realidade: de si próprio, do outro “eu” e do palco em que todos procuram realizar-se: o mundo, a natureza; os primeiros princípios, a percepção sensível e os universais, como dizia Aristóteles, com a finalidade de explicá-los em termos ontológicos, isto é, da sua realidade, do seu ser fundamental.. (Giles, 1995, p.62).

Mas, Giles faz o seguinte questionamento: qual o objetivo fundamental da Teoria do Conhecimento? Quais os principais problemas com os quais ela deve se defrontar? Qual o lugar que ela deve ocupar numa Filosofia sistemática- um lugar preliminar, como apregoavam o cartesianismo e o empirismo, ou um lugar integrante, como propunha o aristotelismo? (Giles, 1995, p.62).

De fato, na prática, é impossível separar radicalmente a Teoria do Conhecimento da Lógica, da Psicologia e da Metafísica. O problema se resolve sob um enfoque de uma visão evolutivo-histórica, de um confronto de ideias e de conceitos, desde a Antigüidade até os tempos atuais.

Assim, o fenômeno do conhecimento apresenta-se sob dois aspectos fundamentais: conhecer e compreender.

Segundo Thomas Ransom Giles Trata-se de saber *que* as coisas são e saber *como* são. Implica constatar o objeto, o que significa certa passividade por parte do sujeito, pois este recebe algo de fora que depende d experiência. Porém, conhecer também significa dar unidade à diversidade da experiência sensível — encontrar uma lógica que explicita a universalidade. Encontrar, como afirmara Aristóteles, a Ciência — a ordem racional. (Giles, 1995, p. 62).

Por fim, a Teoria do Conhecimento também pergunta se há limites ao conhecimento. Trata-se de uma questão permanente, pois qualquer tentativa de solução insere-se dentro de determinado quadro histórico. Desta forma, a Teoria do Conhecimento deve analisar em termos críticos as diversas perspectivas na procura do que seja a verdade. (Giles, 1995, p.62).

E é justamente, por estarmos, como educadores empenhados em ensinar o conhecimento filosófico, com crivo de contribuir no aprendizado dos jovens do ensino médio, nessa busca, encontro e principalmente prática da verdade que justificam a importância a relação do conhecimento na disciplina de filosofia no ensino médio.

2.1 ALGUMAS POSSIBILIDADES DO CONHECIMENTO:

- Ceticismo – é uma corrente filosófica que nega a possibilidade de conhecimento. Há o ceticismo absoluto, que nega a total possibilidade de conhecermos a verdade. E o ceticismo relativo, que nega parcialmente a possibilidade de conhecermos a verdade. (Giórgias, filósofo grego, é considerado o

pai do ceticismo, Pirro, filósofo grego, também é considerado por alguns estudiosos como o fundador do ceticismo). Quando alguém se diz cético, está afirmando não reconhecer a verdade absoluta ou parte dela.

- Dogmatismo – que defende a possibilidade de conhecermos a verdade. Há o dogmatismo ingênuo, que acredita plenamente na possibilidade de conhecermos a verdade, sem grandes dificuldades. E dogmatismo crítico, que acredita na possibilidade de conhecermos a verdade, mediante esforço racional e científico.

- Empirismo – que as ideias são provenientes de nossas percepções sensoriais. Assim, nada vem à mente sem ter passado pelos sentidos (John Locke, filósofo empirista inglês).

- Racionalismo – propõe que somente a razão humana, trabalhando com os princípios lógicos, pode atingir o conhecimento verdadeiro. Assim, nunca nos devemos deixar persuadir senão pela evidência de nossa razão. (René Descartes, filósofo racionalista francês).

- Realismo crítico – que tanto os sentidos como a razão humana têm participação determinante na origem dos nossos conhecimentos. Desse modo, o universo do conhecimento não é uma cópia do universo objetivo, mas uma construção efetuada pela a inteligência, a partir dos dados sensíveis e correspondentes, sob sua forma imaterial, às realidades da experiência... (Victor Régis Jolivet, filósofo francês).

- Materialismo dialético – que o conhecimento humano evolui da experiência sensível à lógica racional. E que só podemos atingir o conhecimento correto depois de muitas repetições do processo que conduz da matéria à consciência e da consciência à matéria, isto é, da prática à teoria e da teoria à prática (práxis). Desse modo, a questão se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a efetividade e o poder do seu pensamento. (Karl Marx, pensador alemão).

2.2 O QUE É FILOSOFIA?

A palavra filosofia vem do grego "filos" (amor ou amigo) e "safia" (conhecimento, sabedoria, verdade), e é geralmente traduzida como "amigo da sabedoria" ou "amor ao conhecimento". Ela nasceu na Grécia Antiga no século VI a.C., como um meio de buscar conhecimentos diferentes daqueles apresentados pela mitologia, num tempo onde a religião explicava desde os fenômenos da natureza até os fatos do cotidiano. "O mundo era interpretado pela mitologia, por isso existiam deuses para tudo".

Chegou um tempo em que os mitos já não explicavam mais tantas coisas, e os filósofos procuravam por respostas mais racionais possíveis. Antes do aparecimento da ciência como a temos hoje, a filosofia foi à única forma de conhecimento no mundo durante muitos séculos. Os filósofos tratavam o conhecimento de forma geral e explicavam um pouco sobre tudo. "Aristóteles, por exemplo, era filósofo, médico, biólogo, matemático e astrônomo".

A filosofia continua tratando o conhecimento num todo deve referir os critérios críticos do saber reservados até agora ao domínio privativo da crença. Naturalmente, levanta-se a questão se esse empreendimento da filosofia não é completamente impossível. E se isso não for um fundamento, não deixaria aberta a fronteira com o mito? A demarcação da filosofia da crença religiosa mostra que o específico para a filosofia não é simplesmente "o saber", porque também a crença praticamente considerada é como um saber ou atua como um saber e porque tem que ficar aberto para o conceito de filosofia se o saber é de fato alcançável ou se se deve ficar no "amor à sabedoria", como Sócrates afirmou, ou se chega ao conhecimento de que no campo da filosofia não pode haver um saber.

Não se pode proibir alguém de pensar em filosofia e religião, pois são parâmetros diferentes, são atitudes inconfundíveis. Esses são conceitos filosóficos básicos. São "conceitos dados a priori", diferente dos conceitos empíricos. É importante que se perceba que o conhecimento filosófico reflete sobre aquilo que pensamos e usamos da crítica para questionar seu todo.

Já Platão, com sua doutrina das ideias, desenvolveu uma doutrina das categorias. No livro V de sua *Metafísica*, Aristóteles apresentou uma coleção dos conceitos filosóficos básicos e desenvolveu igualmente uma doutrina das categorias do ser. A reflexão filosófica é, portanto, a elucidação dos conceitos dados a priori.

É clássico citar Kant quando se pretende defender que não é possível ensinar a filosofia, mas sim a filosofar. Para Kant, a filosofia é um saber que está

sempre incompleto, pois está sempre em movimento, sempre aberto, sempre sendo feito e se revendo e por isso não pode ser capturado e ensinado:

“(...) nunca se realizou uma obra filosófica que fosse duradoura em todas as suas partes. Por isso não se pode em absoluto aprender filosofia, porque ela ainda não existe” (Kant, 1983, p. 407).

Como cita Kant o filosofar, não é uma mera conversa ou elucidação de algo, mais sim, de falas conscientes, de uma análise e crítica de determinado assunto, buscando seus princípios e filosofias já existentes.

O autor estaria afirmando a autonomia da razão pura, na interpretação corrente de suas colocações. Lemos em Kant, na conhecida Crítica da razão pura: “Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir seus princípios universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os”. Pensamos que não podemos dizer que para Kant é possível separar o filosofar da filosofia já que o proposto exercício da razão deve ser feito sobre os sistemas filosóficos. O professor Guillermo Obiols, depois de analisar a passagem citada, conclui:

(...) aprender a filosofar só pode ser feito estabelecendo um diálogo crítico com a filosofia. Do que resulta que se aprende a filosofar aprendendo filosofia de um modo crítico, quer dizer, que o desenvolvimento dos talentos filosóficos de cada um se realiza pondo-os à prova na atividade de compreender e criticar com a maior seriedade a filosofia do passado ou do presente (...). Kant não é um formalista que preconiza que se deve aprender um método no vazio ou uma forma sem conteúdo; tampouco se segue que Kant tivesse avalizado a ideia de que é necessário lançar-se a filosofar sem mais nem muito menos a ideia de que os estudantes deveriam ser impulsionados a ‘pensar por si mesmos’, sem necessidade de se esforçar na compreensão crítica da filosofia, de seus conceitos, de seus problemas, de suas teorias etc. (Obiols, 2002, p. 77).

É muito importante o que o autor explica sobre o diálogo crítico com a filosofia, pois nos faz perceber que não podemos nos remeter somente a ideias vagas, sem sentido, mas sim, que devemos buscar através do senso crítico a interpretação com maior seriedade de filosofar.

Gallo & Kohan posicionam-se de forma dialética com relação ao problema: “(...) a própria prática da filosofia leva consigo o seu produto e não é possível fazer filosofia sem filosofar, nem filosofar sem fazer filosofia (...) porque a filosofia não é

um sistema acabado nem o filosofar apenas a investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos” (Gallo & Kohan, 2000, p. 184).

Segundo o autor ele nos mostra a importância de se perceber que todo ato de filosofar não é um processo acabado, que devemos ter consciência de que a filosofia traz consigo um papel muito importante no sentido de nos mostrar o quanto é abrangente nesta área de conhecimentos e que não se trata apenas de uma investigação, traz princípios fundamentais ao nosso dia a dia.

A filosofia é uma disciplina que é muito questionada em seu conhecimento. Contudo, quando não nos contentamos apenas com o que é imediatamente útil desejamos formar uma visão abrangente daquilo que aparece de modo fragmentado em nossa experiência cotidiana, então necessitamos da Filosofia.

Segundo Marilena Chauí (1994):

A Filosofia não é uma ciência: é uma reflexão crítica sobre os procedimentos e conceitos científicos. Não é religião: é uma reflexão crítica sobre as origens e formas de crenças religiosas. Não é arte: é uma interpretação crítica dos conteúdos, das formas, das significações, das obras de arte e do trabalho artístico. Não é sociologia, nem psicologia, mais a interpretação e avaliação crítica dos conceitos e métodos da sociologia e da psicologia. Não é política, mais a interpretação, compreensão e reflexão sobre a origem, a natureza e as formas do poder. Não é história, mas a interpretação do sentido dos acontecimentos enquanto inseridos no tempo e na compreensão do que seja o próprio tempo. Conhecimento do conhecimento da ação humana, conhecimento da transformação temporal dos princípios do saber e do agir, conhecimento das mudanças das formas do real ou dos seres; a Filosofia sabe que está na História e que tem uma história. (CHAUÍ, 1994, p. 17).

É por todas estas ações que a filosofia nos mostra que estamos refletindo a todo instante, pois, a cada momento sentimos a necessidade de fazer uma reflexão sobre as coisas de nosso cotidiano, ou seja, precisando fazer escolhas e tomar decisões que nos remete a refletir.

3. CONHECIMENTO, FILOSOFIA E SENSO COMUM

Em publicação recente (01/12/2015), “**Criticar o senso comum tornou-se... senso comum**” em seu Blog o Professor Alexandre Noronha Machado, faz uma crítica à banalização do senso comum propriamente dito. Senão vejamos:

Quando somos introduzidos à filosofia, nossos professores geralmente repetem incansavelmente que ser filósofo é, entre outras coisas, ser *crítico*. Algumas vezes se explica corretamente o que é ser crítico e nenhum grande problema nasce dessa promoção do espírito crítico. Mas, com muita frequência se usa “crítico” como sinônimo de “contestador”. Pior: com a mesma frequência se identifica o *senso comum* - aquele conjunto de crenças pré-teóricas compartilhadas (ao que parece) *acriticamente* pela maioria das pessoas – como o saco de pancadas dessa contestação. “Ser crítico”, então vira sinônimo de ser “contestador do senso comum”, de tal forma que dizer “Isso é senso comum” se torna quase uma espécie de xingamento intelectual querendo dizer mais ou menos que quem expressa uma crença do senso comum carece flagrantemente de espírito crítico. Normalmente, os defeitos do senso comum são exemplificados rapidamente por meio de um ou dois casos e já se passa imediatamente a exortar os alunos a fugir dele como o diabo foge da cruz. Essa visão está tão difundida e é absorvida de forma tão fácil e rápida pelos alunos que já se tornou...*senso comum!* Sim, essa visão do espírito crítico e do senso comum tornou-se incoerente, porque ela é exatamente do modo como, de acordo com ela, o senso comum transmite suas crenças: sem a devida crítica. (MACHADO, Alexandre Noronha, 2015, p. Blog).

Por outro lado segundo Maria Lúcia de Arruda Aranha, quando nos referimos ao conceito “senso comum” estamos nos referindo-nos ao conhecimento fragmentado da realidade. Significa que o conhecimento pode ser compreendido como um conhecimento que se manifesta apenas em forma das opiniões que temos sobre as questões do nosso cotidiano, no entanto, nessas opiniões nos falta compreender e enxergar toda a abrangência que nos cerca.

Segundo o comentário realizado por Maria Lúcia de Arruda Aranha (2002):

A Filosofia é radical porque vai até as raízes da questão. A palavra latina *radix, radicis* significa literalmente “raiz” e, no sentido derivado “fundamento”, “base”. Portanto, a filosofia é radical enquanto explica os fundamentos do pensar e do agir.

A Filosofia é rigorosa porque, enquanto a Filosofia de vida não leva suas conclusões até as últimas consequências, o filósofo especialista dispõe de um método claramente explicitado, que permite proceder com rigor, garantindo a coerência e o exercício da crítica. Para justificar suas afirmações com argumentos, faz uso de uma linguagem rigorosa, que permite definir claramente os conceitos, evitando a ambiguidade típica das expressões novas ou altera e especifica o sentido de palavras usuais.

A Filosofia desenvolve uma reflexão de conjunto porque é globalizante, examina os problemas sob a perspectiva do todo, relacionando os diversos aspectos. Enquanto as ciências examinam “recortes” da realidade, a Filosofia, além de poder examinar tudo (porque nada escapa ao seu interesse), também visa o todo, a totalidade. (ARANHA, 2002, p. 107).

Portanto se percebe que o analfabetismo colabora extremamente para que o homem seja preso no senso comum, se sujeitando a toda forma de afastamento, porque a filosofia torna-se proeminente frente ao processo pedagógico. Mostrando que a alfabetização é o caminho para a superação do senso comum, trazendo atitudes críticas e mais relevantes.

Deste modo salienta-se a importância de entender a diferença entre o conhecimento filosófico e o senso comum, pois cada uma traz consigo, maneiras totalmente diferentes de ver o mundo. Senso comum se baseia em vivências cotidianas, em ideologias que não tem base nenhuma, não traz nenhum fundamento para um processo crítico concreto. O conhecimento filosófico, nos mostra que é muito importante ter bases fundamentadas para que nossa crítica se torne mais sólida, usando de procedimentos rígidos, de uma reflexão aguçada, de uma experimentação de um todo para que nada passe despercebido.

Por outro lado o Professor Alexandre em artigo publicado na revista dois pontos, Curitiba, São Carlos, vol. 6, n. 2, p.55-78, outubro, 2009; onde explica a contradição entre o Realismo filosófico e realismo do senso comum. Ou seja:

Agora devemos considerar uma ambigüidade geralmente não notada na formulação da tese epistêmica da concepção realista de verdade. A tese ambígua é: (R) as proposições possuem o valor de verdade e que possuem, seja o verdadeiro seja o falso, independentemente de que saibamos que valor de verdade é esse. Uma das maneiras de se interpretar R é a seguinte: (R1) Para toda proposição e todo sujeito cognoscente, é possível que essa proposição seja verdadeira e esse sujeito não saiba que ela é verdadeira.

O Professor Alexandre traz em seu artigo outra maneira de se interpretar R é a seguinte, qual seja:

(R2) É possível que, para toda proposição e todo sujeito cognoscente, essa proposição seja verdadeira e esse sujeito não saiba que é verdadeira. R1 pode ser parafraseada assim: qualquer

proposição pode ser verdadeira sem que seja conhecida como verdadeira. Mas essa paráfrase não captura o conteúdo de R2, que pode ser parafraseada assim: é possível que todas as proposições sejam verdadeiras e ninguém saiba que são verdadeiras. (MACHADO, Alexandre Noronha, 2015, p. Blog)

Por conseguinte o Professor Alexandre adverte:

É claro que, para que R2 seja verdadeira, o domínio das proposições não deve conter uma proposição e sua negação, pois não é possível que todas as proposições de um domínio de proposições sejam verdadeiras se esse domínio contém uma proposição e sua negação, salvo se contradições podem ser verdadeiras. Com essa ressalva sobre o domínio do quantificador de R2 em mente, podemos ver que R1 não implica R2 embora R2 implique R1, ou seja, não são teses equivalentes. R1 está dizendo algo de cada proposição, inclusive sua negação; está dizendo que cada uma pode ser verdadeira e não ser conhecida como verdadeira, não que, como diz R2, todas as proposições (de um certo domínio coerente) possam ser ao mesmo tempo verdadeiras e não serem conhecidas como verdadeiras. (MACHADO, Alexandre Noronha, 2015, p. Blog)

A respeito da ambiguidade da concepção realista da verdade, o Professor Alexandre ensina:

Geralmente a concepção realista da verdade é formulada de maneira ambígua, sem deixar claro se a sua tese epistêmica deve ser entendida em termos de R1 ou de R2. Como já foi dito, a conjunção de R1 e a negação de R2 é consistente. Mas a negação de R2 implica alguma dependência da verdade em relação ao conhecimento. Se, por alguma razão, não pode ser o caso que todas as proposições de um domínio coerente qualquer de proposições sejam verdadeiras sem que se saiba que *ao menos algumas delas* são verdadeiras, então a verdade, de algum modo, depende do conhecimento. Podemos dizer que a tese R2 expressa uma independência absoluta da verdade em relação ao conhecimento, enquanto a tese R1 é compatível com uma dependência relativa, dado que é compatível com a negação de R2. A independência relativa seria aquela em que para que algumas proposições de um certo domínio sejam verdadeiras sem que sejam conhecidas como verdadeiras, outras proposições desse domínio devem ser conhecidas como verdadeiras. (p. 59).

Se R1 parece falsa, o que se dirá de R2? Para não parecer que se está argumentando contra um homem de palha, suponhamos que o domínio de proposições de R2 não apenas não contenha uma proposição e sua negação, mas tampouco contenha os aparentes contra-exemplos de R1. Um exemplo de tal domínio é a conjunção coerente das proposições sobre o mundo exterior e das proposições matemáticas, justamente os alvos da úvida metódica cartesiana, tal como eu a entendo. (pp. 59/60).

3.1 ESPÉCIES DE CONHECIMENTO E FILOSOFIA

O homem por si só carrega o conhecimento, pois, uma vez que o mesmo está inserido numa sociedade já traz consigo as indagações para e

Entender as razões que o fazem viver num todo. Procura compreender o meio que esta inserido partindo de conjecturas que o fazem refletir sobre determinadas fatos. O conhecimento passa por diversos modos como: conhecimento empírico (vulgar ou senso comum), conhecimento filosófico, conhecimento teológico e conhecimento científico.

O conhecimento empírico surge da relação do ser com o mundo. Pois se dá através da vivência de seu cotidiano, não passa numa esfera de reflexão, ou seja, o ato de refletir não está inserido neste processo. É um conhecimento que se baseia apenas em fatos que experiências vividas no dia a dia, sem bases em investigações ou reflexões.

O conhecimento filosófico surge da relação do homem com seu dia-a-dia, porém preocupa-se com respostas e especulações destas relações. Baseia-se em questionamentos fundamentados em rigorosas reflexões e experimentações. Transforma-se diariamente, trazendo modos críticos e reflexões a cada nova busca.

O conhecimento teológico preocupa-se com verdades absolutas, verdades que só a fé pode explicar. O mais importante são só as bases religiosas.

O conhecimento científico precisa ser provado. O conhecimento surge da dúvida e comprovado concretamente, gerando leis válidas. É passível de verificação e investigação, então acaba encontrando respostas aos fenômenos que norteiam o ser humano. Usa os métodos para encontrar respostas através de leis comprobatórias, as quais regem a relação do sujeito com a realidade.

De uma forma geral podemos perceber que o conhecimento é distinto e nos traz vários métodos de ver o mundo, são análises e intervenções que cada um faz a seu modo do mundo que o cerca.

É de se considerar, que a imersão fundamental do processo educativo consiste no ato de conhecer. Mas, em que consiste especificamente esse ato, que às vezes parece englobar e até mesmo ofuscar as demais dimensões do processo educativo?

A teoria do Conhecimento fundamenta-se na percepção da própria realidade: o *eu*, o *outro eu* e o *mundo*; e não numa simples representação dela, que lhe é posterior. Conforme a tradição que abrange filósofos tão distantes, nos diversos sentidos, com Aristóteles e Merleau-Ponty, essa realidade situa-se no ponto extremo do nosso olhar e, conseqüentemente, da nossa exploração. (GILES, 1983, p. 37)

Portanto, a percepção nos torna participantes dum processo de totalização que ultrapassa a subjetividade em direção à própria realidade. Pois só posso realizar a subjetividade através da rede que ultrapassa meu *eu*, em direção a *outros eus* no *mundo* por nós compartilhado. Ou seja, Giles (1983, p. 37), afirma que “*a comunicação, mediante a linguagem, meio estrutural de expressão do conhecimento, transforma-nos em testemunhas de uma realidade solidário-subjetiva e intersubjetiva.*”

Assim, é o conhecimento, que principia pela percepção, fundamenta-se no mundo sensível e no fato de estarmos neste mundo. Entretanto, o mundo não é apenas a soma dos objetos que caem ou poderiam cair sob o império dos nossos sentidos, como primeira camada e base do processo do Conhecimento; o mundo é também o lugar da possibilidade desses objetos e da percepção. Sob este aspecto, o estilo invariável que unifica nossas perspectivas e permite a transição de umas para as outras e nos dá a possibilidade de perceber o objeto e por conseguinte formular juízos a seu respeito. (GILES, 1983, p. 38).

Percebem-se os reflexos do problema do conhecimento no processo educativo tanto no plano da teoria como no plano da prática e, mais especificamente, no plano da codificação-transmissão de idéias. Nesse processo, o conhecimento é o centro vital de que depende toda a eficácia do processo educativo. Mais ainda: *toda teoria educacional pressupõe uma teoria do conhecimento*, teoria que nem sempre é explicitamente formulada. Cabe à Filosofia da Educação explicitar essas teorias, mostrando a sua incidência sobre as respectivas teorias educacionais. (GILES, 1983, p. 38).

Por sua vez, a aprendizagem se produz em função da apresentação de um estímulo definido como condicionado numa seqüência temporal integrada por um estímulo incondicional ou absoluto. Nesse tipo de aprendizagem não ocorre nenhuma iniciativa por parte do organismo. *A aprendizagem não é conquistada pelo organismo; acontece no organismo.* (GILES, 1983, p. 51).

Nesse Contexto PIAGET ensina que parte da idéia de que os instrumentos operacionais não se apresentam prontos, como resultados de alguma programação biogenética. Eles se produzem progressivamente através de interações organismo com o meio ambiente. Portanto, a preocupação de PIAGET é com a formação conceitual e não com a obtenção conceitual. (GILES, 1983, p. 53).

Em se tratando especificamente ao nosso público alvo em questão que são os jovens do ensino médio, segundo GILES (1983, p. 56), para PIAGET o adolescente pode inverter a relação entre o real e o possível em função de um todo estruturado. (GILES, 1983, p. 56).

Ou seja, a mente do adolescente funciona empregando o princípio de adaptação. Ela produz estruturas que se manifestam num comportamento considerado inteligente, o que leva PIAGET a afirmar:

Inteligência é uma adaptação. A fim de apreender sua relação com a vida em geral é necessário, portanto, declarar precisamente as relações entre os organismos e o ambiente. A vida é uma contínua criação de formas cada vez mais complexas e um progressivo balanceamento dessas formas com o ambiente. Dizer que a inteligência é um caso particular de adaptação biológica é, portanto, supor que é essencialmente uma organização e que sua função consiste em estruturar o universo assim como o organismo estrutura seu ambiente imediato. (As Origens da Inteligência na Criança, p. 3-4).

Portanto, a adaptação intelectual é um equilíbrio entre *assimilação* e *acomodação*, que equivale a um equilíbrio de interação entre sujeito objeto. Considerando por conseguinte que o processo do conhecimento consiste num ato constante de restabelecimento do equilíbrio perturbado entre *assimilação* e *acomodação*. (GILES, 1983, p. 57); é que se justifica mais que nunca trabalharmos com os jovens do ensino médio a relação do conhecimento na disciplina de filosofia, pois é imprescindível para a formação intelectual de nossos jovens a busca do equilíbrio, sobretudo através da prática da verdade.

Sobre o ato de filosofar, Jorge Thums (2003, p. 47) a esse respeito ensina que o conhecimento humano é a preocupação fundamental da filosofia da educação. Identificar os aspectos do conhecimento que influenciam os modos de pensar, de

conceber e de estabelecer os parâmetros das ações e das conseqüências humanas resume a função do processo de pensar a educação. O autor adverte que:

“Hoje, **conhecer** tem um significado claro de **sobreviver**. O que diferencia as pessoas na coletividade, nas ações de grupo, nas ações de trabalho, é o tipo de conhecimento que elas detêm. É evidente que existem outros elementos inter e intrapessoais que ajudam a nos diferenciar dos outros, mas o conhecimento é um elemento que sobressai.” (Thums 2003, 47).

Jorge Thums continua sua explanação ensinando que com a popularização do computador, principalmente pelo fato deste fazer parte do convívio doméstico, o conhecimento tem uma velocidade nunca antes alcançada, por ocasião da facilidade de acesso. Tornou-se necessário, conhecer mais e melhor. Contudo, é a capacidade crítica de do ser humano de avaliar o referido conhecimento que diferencia um do outro. Consumir informações, não é o bastante, é imprescindível processar conhecimentos. O domínio da crítica e do próprio volume de conhecimentos que o sujeito buscou e busca adquirir, é o elemento responsável pelo processamento. (Thums 2003, p. 47).

Assim Thums equipara esse processo de valoração crítica no processamento da avalanche de informações que o ser humano é submetido, por todos os meios de tecnologias e meios de comunicação ao processo que ocorre com o alimento no sistema digestório dos ruminantes, senão vejamos:

“Pode parecer simplório o exemplo que vou citar: **os ruminantes** (animais de estomago complexo, nos quais ocorre uma forma de ruminação no processo de digestão). Parece-me que um processo semelhante o homem deveria realizar com o mundo das informações que introjeta em seu cérebro. Tenho a impressão de que não ruminamos o suficiente e, ao não ruminarmos, não assimilamos as propriedades dos alimentos que inadvertidamente consumimos. Quem sabe, talvez a esse processo devêssemos denominar de crítica, que vai diferenciar-nos das outras pessoas que consomem tantas informações sem processá-las.” Thums (2003. p. 47).

Thums afirma que o caminho da filosofia e do agir humano, nos norteiam à construção do humano como elemento e como resultado da reflexão e prossegue:

O ser humano reflete pouco, do ponto de vista filosófico. As reflexões existem em todos os campos do saber humano. Na verdade, a limitação entre a qualidade das reflexões e o aprisionamento dos mundos reflete o resultado das ações humanas desqualificadas. É evidente que cada ser humano tenta resolver os seus problemas à sua forma, dentro de seu mundo, sem se dar conta de que somos um coletivo, um ser social. Resolver os problemas individuais não significa posicionar-se ante a sociedade, ante o coletivo. Que juízo valorativo desenvolvemos em nossas reflexões? (Thums, 2003, p. 50).

Para responder a essa pergunta, Thums conclui que é necessário descobrir a sabedoria da vida; pois, apesar desta carecer de elementos de cientificidade, não carece de prudência, bem como possui um elevado grau de conhecimento, mesmo que empírico, que é confirmado pela experiência do viver a vida. Por conseguinte, segundo ele, a sabedoria da vida nasce no decurso de uma existência com sentido, com significados e profundamente alicerçada nos valores da humanidade. Isto é a sabedoria da vida, não nasce ao acaso. (Thums, 2003, p. 51).

No que concerne à filosofia na educação propriamente dita, Thums assevera que o princípio de toda racionalidade em filosofia da educação deve conduzir-nos para a liberdade. Segundo ele nós estamos abertos às teorias e aos juízos da realidade. Estamos no mundo, com o mundo e existimos com ele. Não somos nós que determinamos o que é real, pois é a própria realidade quem nos diz que posturas e pensamentos são aceitáveis ou não. O mundo real é fruto de nossa capacidade de perceber os fenômenos, os fatos e estabelecer as respectivas conexões lógicas de discurso e de ação. (Thums, 2003, p.46)

O importante é descobrir as necessidades imprescindíveis às ações humanas. Significa que cada ação necessária tem uma série de elementos essenciais que as justificam. O homem não só é matéria, também é corpo. Corpo com cabeça, cérebro, inteligência, sentimentos, pensamentos. Tanto o homem quanto a sociedade são livres. A história é o conjunto ou conjuntos de ideias que os homens vão construindo através do tempo. Nessa, história, existe um espírito que marca as pessoas e as coisas. Nunca existe um ponto de chegada, sempre existem pontos de partida. O ponto de chegada é o ponto que os homens construíram. A história é o conjunto da racionalidade humana que vai fazendo o conjunto do que somos, do que fazemos através do espírito da racionalidade.

A razão é valorada. Se queremos ser homens, é porque valemos. A razão não se funda em si mesma, mas na valoração, nas finalidades. Portanto, o ato de filosofar e seus possíveis significados se manifestam na compreensão do ser humano em suas múltiplas facetas, essencialmente através da compreensão do humano, da

razão, da racionalidade, dos valores e da compreensão do sentido da história.” (Thums, 2003, p.46)

Segundo Kant filosofar só acontece pelo uso contínuo razão, só ela permite um diálogo crítico com a filosofia. Ou seja, nós possuímos um instrumento filosófico, que nos permite perceber e diferenciar, presente, passado e futuro na filosofia. É um conjunto de ações de que nos levam a conceber a filosofia com o ato de filosofar. Kant, na Crítica da Razão Pura:

Só é possível aprender a filosofar, ou seja, exercitar o talento da razão, fazendo-a seguir seus princípios juízos universais em certas tentativas filosóficas já existentes, mas sempre reservando à razão o direito de investigar aqueles princípios até mesmo em suas fontes, confirmando-os ou rejeitando-os (KANT, 1983, p. 407-408).

Entrelaçando-se o ato de filosofar e a Filosofia, concluímos que não é possível fazer o primeiro prescindindo do segundo. Ela vive e reina abrindo janelas, de modo que a própria prática da filosofia leva consigo o seu produto e não é possível fazer filosofia sem filosofar, nem filosofar sem fazer filosofia (...) porque a filosofia não é um sistema acabado nem o filosofar apenas a investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos (GALLO; KOHAN, 2000, p. 184).

A filosofia é um dos únicos, senão o único conhecimento questionado. (CHAUÍ, Marilena, p. 17, 1994), é muito raro alguém perguntar: para que a Medicina? Para que a Pedagogia? A Física é realmente importante? No entanto, a indagação “para que Filosofia?” é muito comum. Como vivemos numa cultura que somente valoriza o que tem alguma finalidade prática e de utilidade imediata, o conhecimento filosófico parece supérfluo e é colocado sob suspeita.

Contudo, quando não nos contentamos apenas com que é imediatamente útil e desejamos formar uma visão abrangente daquilo que parece de modo fragmentado em nossa experiência cotidiana, então, necessitamos da ética e da filosofia.

Retomando a reflexão de Marilena Chauí, é possível elencar uma série de argumentos que evidenciam o conhecimento como reflexão crítica, podendo o mesmo, por sua vez, ser incluído na razão de ser da filosofia.

(...) Conhecimento do conhecimento da ação humana, conhecimento da transformação temporal dos princípios do saber e do agir, conhecimento das mudanças das formas do real ou dos seres; a Filosofia sabe que está na História e que tem uma história. (CHAUÍ, Marilena, 1994p. 17).

Ou seja, nessa reflexão de Chauí, ela deixa bem claro que estudar as peculiaridades “da ação humana” em todas as suas nuances, sob todos os aspectos relativos “das mudanças da forma do real ou dos seres” é parte da história da filosofia. Assim sendo, considerando que o apoderamento do conhecimento é indispensável para se emergir da escuridão da ignorância e encontrar a luz da sabedoria, em todos os seus aspectos, é de suma importância a prática do conhecimento como conhecimento filosófico indispensável à formação intelectual do indivíduo, daí a importância do conhecimento na disciplina de filosofia no ensino médio.

É por tudo isso que a filosofia somente se realiza pela reflexão. Diante do processo de reflexão, o homem percebe-se como um ser de transcendência é mesmo possível? Estamos convencidos que sim.

O homem está sempre diante da necessidade do possível, ou seja, cotidianamente precisamos fazer escolhas. No ato de escolher, está implícita a existência da liberdade.

É por esta razão que se justifica, mais uma vez, a importância do conhecimento como conhecimento filosófico em nosso cotidiano como educadores: ele impede a estagnação do ensino e dá sentido às experiências.

Para explicitar a importância desses conceitos dentro do processo do filosofar valemo-nos do comentário realizado por Maria Lúcia de Arruda Aranha (2002):

A Filosofia é rigorosa porque, enquanto a filosofia de vida não leva suas conclusões até as últimas consequências, o filósofo especialista dispõe de um método claramente explicitado, que permite proceder com rigor garantindo a coerência e o exercício da crítica. Para justificar suas afirmações com argumentos, faz uso de uma linguagem rigorosa, que permite definir claramente os conceitos, evitando a ambiguidade típicas das expressões cotidianas. Para conseguir essa linguagem o filósofo inventa conceitos, cria expressões novas ou altera e especifica o sentido de palavras usuais.

A filosofia é uma disciplina que é muito questionada em seu conhecimento. Contudo, quando não nos contentamos apenas com o que é imediatamente útil, desejamos formar uma visão abrangente daquilo que aparece de modo fragmentado

em nossa experiência cotidiana, então necessitamos do conhecimento na disciplina de Filosofia e conseqüentemente no ensino médio.

Thums faz uma análise sobre o ser humano e o ato de filosofar, afirmando, que o ato de filosofar nos remete ao de pensar, partindo das seguintes interrogações:

Como substituir o prazer de gastar, o prazer de ler, o prazer do novo, da novidade, o prazer de ter prazer por qualquer prazer? Somos uma sociedade que valoriza o sensual, a sensualidade, o corpóreo, o absolutamente prazeroso em detrimento de qualquer outra opção. Como mesclar esse tipo de comportamento por uma condição que dê valor ao prazer, porém com mais significados e sentidos? A vida deve ser vivida com absoluta intensidade de sentidos e significados! Entretanto, é cada vez mais evidente que temos um vazio na busca de significados e sentidos do que fazemos e vivemos. Ignoramos a condição de alteridade da vivência dos valores da vida, descrita por Dussel (2000). (Ética na Educação-filosofia e valores na escola, 2003, p. 44).

Assim, o principal sentido da filosofia está na elaboração, através do tempo, do tecido filosófico (que para Thums é o verdadeiro discurso) que envolve toda a identidade.

E mais, segundo Gardner o processo de educação para jovens envolve três dimensões fundamentais: a preocupação com o domínio da verdade(e seu avesso: a mentira, o falso), com o domínio do belo (e sua ausência: a feiúra) e com o domínio da moralidade(bom, mau) (Gardner,1999,p.114-15). Ou seja, domínio do verdadeiro, do belo e do bom é a essência de uma educação que deveria ser para todos os seres humanos. Talvez, assim, a humanidade entre os fosse bem maior, com menos evidencias de comportamento contrários à convivência harmônica do indivíduo consigo mesmo e as outras pessoas que o rodeiam.

A mudança do contexto em que vivemos é extremamente acentuada, razão pela qual nem sempre entendemos e dominamos o sentido das nossas ações, os instrumentais de trabalho e de entendimento (Vygotsky,1988). Por isso, necessitamos de uma relação voltada para o real, para a condição humana no presente, no passado e com olhos direcionados para o futuro. Uma educação voltada para o entendimento, a compreensão e a valorização do belo , do bom e do verdadeiro.

O papel social da família, dos educadores (com sua formação de conhecimentos e com suas atitudes diante da vida e do mundo, a comunidade), dos

MCM-meios de Comunicação em massa e das próprias instituições deve envolver os princípios da verdade, da bondade e da beleza.

Gadner(1999,p.46-67) apresenta seis forças que irão recriar os processos de educação e formação nas escolas no próximo século. Quais sejam: “os avanços tecnológicos e científicos”, “as novas tendências políticas”, “as forças econômicas”, “as tendências sociais, culturais e pessoais”, “a cambiante cartografia do conhecimento” e “para além da pós-modernidade – um **porre** pós-moderno”.

Desta forma, o “verdadeiro conhecimento” na educação necessita ser resgatado em todos os sentidos por ser efetivamente o meio de reflexão sobre o qual consideramos as normas e comportamentos válidos em nossa cultura, além de suscitar comparações com outros conhecimentos de outras atividades. Na verdade, é um campo de discussão e de entendimento sobre como viver melhor em sociedade. O criticismo personalista, individualizado e egoísta, denota a incapacidade de conviver com as divergências de um mundo desigual e, em muitos aspectos, desumano. (Thums, 2003, p. 335).

Ou seja, conhecimento e educação envolvem necessariamente o respeito pela condição humana, existencial, do outro, apesar das diferenças. Uma comunidade humana é aquela em que o respeito, a admiração e o compromisso com o outro são a essência da vida.

Thums (2003, p.44), nos ensina ainda que o discurso filosófico e a necessidade da filosofia como disciplina indispensável para dar respostas às perguntas da vida se colocam como inevitáveis.

No entanto, isso não ocorre como um discurso qualquer, todavia, mas como um discurso direcionado para a ação e construção de sentidos da vida. O sentido de filosofar se apresenta como uma necessidade em meio a mediocridade de uma vida com poucas opções de reflexão, de meditação, de admiração.

Portanto, o processo educativo como um todo, envolve emoções, sentimentos, motivações, práticas, valores sociais e morais. Sem esses princípios, é provável que iremos criar e desenvolver pessoas com poucas noções de humanidades, de solidariedade. Ou seja, esta é a problemática que imprime sentido à necessidade de filosofar proposto por Thums, é o que torna o conhecimento filosófico tão imprescindíveis ao processo de formação como um todo do indivíduo e

é sem sombra de dúvidas o que dá sentido à relação do conhecimento na disciplina de filosofia no ensino médio.

4. A IMPORTÂNCIA DO CONECIMENTO EM RELAÇÃO À DISCIPLINA DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Considerada indispensável ao currículo do Ensino Médio, a Filosofia e a Sociologia foram aprovadas, em julho de 2006, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), como disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio.

Embora a LDB 9.394/96 – no seu Art. 35 aponte que o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Todavia, é partir de 2009, com a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB - nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que a filosofia tornou-se uma disciplina obrigatória no currículo do ensino médio em todo o país.

Tal exigência se deu devido à percepção que educadores tiveram ao constatar os benefícios que a disciplina oferece aos alunos que trabalham com ela. Porque cada disciplina vem consigo habilidades específicas, mas a filosofia chega com experiências de cada um fazendo com que possam tornar suas falas com pensamentos críticos e relevantes.

O que se pede hoje em dia é que o professor independente de qualquer coisa dê conta de todo conteúdo, não importa se vai sobrecarregar ou não com muitas tarefas. Assim funciona em muitas instituições escolares.

Segundo Dom Lourenço (1991):

Não resta senão a alternativa de refugiar-se na função de animador de grupo, o que significa, concretamente, em refugiar-se no método [o professor] sem o objetivo de trabalhar um conteúdo, é transformado na figura meio ridícula daquele que duelava com os ventos. O recurso é multiplicar filmes, slides, videocassete, computador, jogos, recreação. Se fizer tudo isso, será bom professor: não terá ensinado nada, nada se terá aprendido, mas incentivou-se a sociabilidade dos alunos e o tempo passou distraído. E isso é o que vale. Um dos problemas aqui expostos por Dom Lourenço está em se usar o método como um fim em si mesmo, a palavra método significa caminho, por isso mesmo ele deve ser visto como um meio para enriquecer e ajudar na transmissão do conteúdo. (PRADO, 1991, p. 29).

Na realidade o autor procura que o método não seja apenas um meio de passar as informações, mas sim, que seja um método que irá ajudar o aluno a buscar subsídios para seu desempenho escolar.

Conforme Prado (1991, p.42):

O professor não é, portanto, animador de debates, (...) ou o avivador de memórias adormecidas. Não é por outro lado, o agente principal, criador de conhecimentos na cabeça do discípulo, mas é auxiliar, causa adjuvante, que oferece ao discípulo, por apoios externos, uma rica contribuição para que ele, discípulo, chegue mais rápido e possa subir mais alto, na aquisição de conhecimentos. Quem conhece, quem aprende, o agente principal na aquisição da verdade, é o discípulo: o professor tem a nobre função de auxiliar. (Note-se: professor e ensino não necessariamente em escola, mas em todo o convívio humano em que o mais velho ajuda o mais moço e, de modo particular, pai e mãe, na convivência familiar). (PRADO, 1991, p. 42).

É importante buscarmos um ponto de partida em comum, para que possamos amarrar todas as disciplinas junto com filosofia, pois todas as disciplinas possuem suas particularidades trazendo seus métodos e objetos de estudo, o mesmo ocorre com a filosofia que também tem um objeto de estudo e um método.

É importante que o aluno se sinta parte deste processo, pois quando estão iniciando no ensino médio estão também formando suas personalidade, desejos, anseios, dúvidas, etc. é de extrema importância que o professor perceba que suas aulas devem ser ministradas de forma prazerosa, e sem se prender em livros didáticos para que façam cópias das leituras expostas nos mesmos.

Portanto a introdução do ensino de filosofia veio para provocar nos alunos do ensino médio inquietações que o façam refletir e fazer as mudanças necessárias para que seja construída sua própria autonomia e senso crítico. E aprendam ter atitudes filosóficas, ou seja, tome-se a capacidade de indagar.

Os problemas filosóficos são relativos aos conceitos utilizados por nós, são situações que nos passam despercebidas, no qual não nos preocupamos com as ideias que vamos ter. Assim o objeto da filosofia é o conceito, é a noção, é a ideia. O método também utilizado na filosofia é diferente, pois, se dá através de diálogos, de polêmicas, discussão de muitos artigos são obras de filósofos que fizeram e fazem parte de nosso conhecimento. Na filosofia tudo é relativo, não vamos encontrar uma

receita pronta para toda nossa discussão, as argumentações serão sempre necessárias e cada um irá defender o que acha certo.

O objetivo é fazer com que os alunos percebam a grande diferença de uma atitude filosófica e do senso comum, pois através disso estarão com olhares críticos acerca de tudo que os rodeia.

A filosofia não vai entrar como uma simples opinião, nem qualquer argumentação, vai entrar procurando sempre com o desejo de buscar mais pelas informações, pelas opiniões alheias, assim significa que o filósofo não é uma pessoa carregada de opiniões vagas, mas, alguém que investiga, que busca ideias e opiniões lógicas e argumentativas para estudá-las. Diante disso busca-se compreender a importância da lógica e da técnica argumentativa.

Segundo afirma os Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio

Nesse sentido, para o professor, nem mesmo o conteúdo programático deve estar excluído do debate com o aluno, muito ao contrário. É mesmo desejável que, na medida do possível, este possa manifestar-se, fazer opções discutir encaminhamentos e, quem sabe até, metodológicas e materiais didáticos. [...] Para o aluno por sua vez, aprender a negociar seus interesses no conjunto de outras preferências é uma das mais ricas conquistas da aprendizagem. Como em tudo o mais, depende muito de que o professor seja capaz de uma dedicada abertura pedagógica [...] na qual o debate sistematicamente conduzido tem lugar de destaque. (BRASIL, 2002, p. 346).

Assim percebe-se que a filosofia vem pra contribuir com o processo de ensino aprendizagem dentro do ensino médio, pois, traz consigo muitas reflexões sobre diversas situações que fará com que os alunos percebam a lógica sistemática sobre qualquer área do conhecimento. Na realidade surge como uma perspectiva de melhora na caminhada acadêmica de cada um.

Freire (2003, p.10): nos diz que o ensino da filosofia na esfera da educação básica enquanto processo pedagógico será uma maneira de discutirmos e aplicarmos a reinvenção em educação.

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatamos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhes uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é

o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.(FREIRE, 2003, p. 10)

Por isso devemos pensar e repensar nossas práticas frente estes alunos do ensino médio, para que de fato o trabalho desenvolvido seja com sucesso e venha de encontro com os anseios de cada um, assim formando cidadãos críticos e transformadores de nossa contemporaneidade.

Segundo (Gentili, 1998b), em tempos de “pensamento único” e de “consenso fabricado”, como os atuais, garantir o acesso a uma área do conhecimento, como a da filosofia, marcada pela pluralidade de idéias, de projetos, de métodos e perspectivas, constitui um espaço de questionamento do “óbvio”, das evidências, de forma problematizadora e reflexiva, colocando-se, assim, na contramão da “visão-social-de-mundo” ideológica atual.

Neste sentido Dalton José Alves, ensina:

Incluir a filosofia como um componente curricular do ensino médio possibilitaria aos educandos que exercessem uma crítica radical e sistemática da própria concepção de mundo, do seu pensar, do seu agir no mundo, de seus valores e sentimentos mais profundos. A leitura de textos clássicos da filosofia, a discussão dos temas abordados pelos filósofos, em especial a forma como trataram tais temas, tendem a “demolir” antigos preconceitos há muito arraigados na consciência : pois de “absorvidos” mecânica e passivamente no ambiente em que se vive. A crítica de si e do próprio pensamento junta-se a crítica dos problemas que a realidade apresenta, que, em última instância. crítica da própria sociedade, seu funcionamento, sua estrutura econômica, política, social e ideológica. (Alves, 2002, 121/122).

Nesta mesma linha de pensamento, como o demonstra Canivez, a introdução da disciplina filosofia no ensino médio justifica-se, por se tratar de uma *mediação necessária* na formação dos educandos para o fim de capacitá-los, teórica e metodologicamente, para intervirem de forma efetiva, ativa e consequente em seu meio social, para transformá-lo. (Canivez (1991, p. 29).

Ainda neste mesmo sentido, (Saviani, 1996, p. 20) ensina que uma presença efetiva e não simplesmente retórica da filosofia no ensino médio, significa, fazer pensar de modo coerente, rigoroso e global, a própria concepção de mundo e o

tempo atual, presente; ocorrendo uma contribuição mais importante e significativa, para a formação dos educandos desse nível de ensino.

Em fim: de acordo com o que ensina Favaretto, a filosofia deve ser considerada no ensino médio

[...] como uma disciplina, ao nível das demais [...] como disciplina do currículo escolar, ela mescla conteúdo cultural, formação e exercício intelectual a partir de seus materiais, mecanismos e métodos, como qualquer outra disciplina. Não há razão, pois, para ser tratada como uma atividade fora das contingências do currículo [1995, p. 82].

Por fim, Dalto José Alves propõe uma solução à problemática, ora tratada ou avançada neste capítulo, qual seja:

Devemos buscar elaborar, então, uma proposta de “ensino” da filosofia apropriada ao nível da “aprendizagem” dos jovens e adolescentes do ensino médio, com uma metodologia própria e diferenciada da que é usada nos cursos de graduação em filosofia nas universidades, em vez de propor a retirada dessa disciplina do currículo. (Dalton José Alves, 2002, pp.125/126).

E finaliza dizendo que essa proposta de ensino deve ter como um de seus horizontes, do ponto de vista didático-metodológico, ir, aos poucos, aproximando os alunos, em sala de aula, da leitura dos clássicos, do contato com o *estilo* filosófico, que é indispensável para se apreender a forma de abordagem filosófica (o filosofar) de modo significativo. Haja vista que isto é importante para que o aluno, ao tomar contato com os textos clássicos dos filósofos percebam, na maneira de os filósofos se manifestarem acerca da realidade concreta de seu tempo e no seu modo de escrever dentre outros aspectos, o que é filosofar. (Alves, p. 127).

Assim, a educação no ensino médio deve apresentar-se bem fundamentada nos diálogos interdisciplinar, pois de acordo com Freire (2003) A educação é um ato de amor, por isso não devemos temer o debate. À análise da realidade. Não pode fugir da discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Tal análise, sem sombra de dúvidas nos leva à busca do conhecimento verdadeiro, necessário para fundamentar o ensinar e aprender indispensáveis na disciplina de filosofia no ensino médio.

Portanto a introdução do ensino de filosofia veio para provocar nos alunos do ensino médio inquietações que o façam refletir e fazer as mudanças necessárias

para que seja construída sua própria autonomia e senso crítico. E aprendam ter atitudes filosóficas, ou seja, tome-se a capacidade de indagar.

O saber instituído pode ser compreendido como saber já posto, como tudo aquilo que se afirma num determinado momento, no mundo da cultura. Nesse processo de indagação acerca desse saber institucionalizado, o homem vai dando um novo significado ao mundo e a sua própria existência.

O papel da educação na formação humana e, especificamente, na formação do educador é assim definido por Kant:

“O homem somente pode vir a ser homem através da educação. Ele não é outra coisa senão o produto de sua educação. E cabe mencionar que o homem somente pode ser educado por homens que, por sua vez, foram educados. Por isso, a ausência de disciplina e instrução em certas pessoas faz delas maus educadores de seus educandos”. (apud FREITAG, 1994, p. 22).

Para Kant, o homem é o único ser vivo que pode e deve ser educado. É importante que a formação cultural seja formada com uma base sólida, trazendo assim benefícios na sua vida diária.

Os alunos do ensino médio estão num processo de maturação muito importante para o seu eu, formando personalidades, desejos, anseios de toda sua vida. Por isso ministrar as aulas requer muita criatividade e boa vontade, para que os mesmo possam entender esse processo filosófico, essa construção do seu lado crítico, para que eles não fiquem escravizados somente com definições prontas, mas sim, que saibam diante de qualquer situação a importância do seu pensar crítico, de suas habilidades em lidar com todo o cotidiano, aprendam a expor suas ideias e assim colaborar com o meio acadêmico.

A filosofia é essencial na vida de cada ser humano, pois nos faz praticar a reflexão e o senso crítico de mundo. Mais que isso tomamos atitudes diante dos desafios e decisões importantes é ir ao encontro do conhecimento, por isso o processo de reflexão e crítica a respeito da realidade.

Segundo afirma os Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio

Nesse sentido, para o professor, nem mesmo o conteúdo programático deve estar excluído do debate com o aluno, muito ao contrário. É mesmo desejável que, na medida do possível, este possa manifestar-se, fazer opções discutir encaminhamentos e, quem sabe até, metodológicas e materiais didáticos. [...] Para o aluno por sua vez, aprende a negociar seus interesses no conjunto de outras preferências é uma das mais ricas

conquistas da aprendizagem. Como em tudo o mais, depende muito de que o professor seja capaz de uma dedicada abertura pedagógica [...] na qual o debate sistematicamente conduzido tem lugar de destaque. (BRASIL, 2002, p. 346).

Como nos diz Freire (2003):

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatamos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhes uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 2003, p. 104).

Dessa forma é necessária toda uma articulação do professor para que de fato os alunos possam passar por este processo de amadurecimento do conhecimento filosófico. Cabe a ele dar subsídios para que cada um encontre um meio de construir este processo filosófico crítico que será necessário para construção de saberes sólido.

Assim FREIRE (2003 p.114):

Toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de respostas, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão crítica ou preponderantemente crítica, a ação também será. Se e mágica a compreensão, mágica será a ação. FREIRE, 2003, p. 114).

Por isso se faz necessário à verdadeira compreensão do processo filosófico e crítico, para que percebam a totalidade que os envolve.

Por conseguinte, na contribuição que tem como ápice à transformação social, a educação possui função intrínseca e papel preponderante, naquela referida contribuição, de acordo com Severino, que é a *conscientização*, “[...] entendida como passagem de uma consciência puramente natural para uma consciência reflexiva, de uma consciência em si para uma consciência para-si de uma consciência dogmática para uma consciência crítica” (Severino, 1986, p. 97).

Portanto, segundo Dalton José Alves adverte que um projeto educativo, que contemple a filosofia, nestes termos, que vise ao conhecimento dos “fundamentos”, das “razões”, dos “objetivos das coisas principais” no sentido de que não educamos

“espectadores” mas sim “atores”, não pode todavia, prescindir da filosofia e do ensino da filosofia, que configuram uma contribuição indispensável nesse processo para que este aprendizado se concretize não de forma servil e passiva, mas sim de forma crítica e coerente, isto é, ativa. (Alves, 2002, p.119).

Contemplar uma filosofia que vise ao conhecimento dos fundamentos e dos objetivos das coisas que realmente devem ser consideradas em seu valor, que contribua efetivamente no processo de aprendizado do indivíduo, para que este seja capaz de solucionar os problemas da vida, sem contudo, pensar em si próprio, mas pensar no coletivo, é imprescindível aos nossos jovens, tornando a relação do conhecimento na disciplina de filosofia, conhecimentos imperativos no ensino médio.

5. A RELAÇÃO DO CONHECIMENTO COM A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

O ensino secundário seria o momento da aprendizagem do que deve ser a verdadeira cultura - a que estabelece o diálogo entre cultura das humanidades e cultura científica —, não apenas levando a uma reflexão sobre as conquistas e o futuro das ciências, mas também considerando a Literatura como escola e experiência de vida. A História deveria desempenhar um papel chave na escola secundária, permitindo ao aluno internalizar a história de sua nação, situar-se no futuro histórico da Europa e, mais amplamente, da humanidade desenvolvendo, em si mesmo, um modo de conhecimento que apreenda as características multidimensionais ou complexas realidades humanas. (MORIN, 2010, p. 78).

A partir daí, sob o estímulo de um professor de Filosofia ou de um professor polivalente os ensinamentos científicos poderiam convergir para o reconhecimento da condição humana, no meio do mundo físico e biológico. Deveria-se portanto, ser instituído um ensino recomposto de ciências humanas, centralizado no destino individual, no destino social, no destino econômico, no destino histórico, no destino imaginário e mito- lógico do ser humano, e orientado nesse sentido, conforme as disciplinas. (MORIN, 2010, p. 79).

Segundo Morin, durante todo o curso secundário, as matemáticas serão ensinadas como forma de pensamento lógico que efetua operações calculáveis. Um ensino filosófico na última série e para todas as opções introduzirá a problemática da racionalidade e a oposição entre racionalidade e racionalização. (MORIN, 2010, p. 79).

Por exemplos para os franceses o ensino da história nacional, concebida como uma história do afrancesamento, imersa na história da Europa, que criou a história da era planetária e nela se acha integrada desde então, será de extrema importância para a formação cidadã. (MORIN, 2010, p. 79). Morin, adverte ainda que:

Além disso, os professores do secundário têm por dever educar-se sobre o mundo e a cultura dos adolescentes. Sempre houve, de *fato*, sob a “colaboração de classe”, uma “luta de classe” entre professores, que dispõem do poder, e o grosso dos alunos, que criam seu *underground* clandestino, realizando pequenas transgressões (copiar, colar etc.). (MORIN, 2010, p. 79).

Trata-se, em suma, de promover o conhecimento e o reconhecimento mútuos de dois universos, sobrepostos um ao outro, que, no entanto, não se conhecem. Enfim, o círculo da docência não deveria fechar-se, como cidadela sitiada, sob o bombardeio da cultura de mídia, exterior à escola, ignorada e desdenhada pelo mundo intelectual.

Atualmente o “espírito da época” mencionado por Morin (2010, p. 80), é traduzido e traído pela temática das mídias. Segundo ele:

A esse propósito, em vez de ignorar as séries de televisão enquanto os alunos se instruem por elas —, os professores mostrariam que, por meio de convenções e visões estereotipadas, elas falam, como a tragédia e o romance, das aspirações, temores e obsessões de nossas vidas: amores, ódios, incompreensões mal-entendidos, encontros, separações, felicidade, infelicidade, doença, esperança, desespero, poder, traição, ambição, engodo, dinheiro, fugas drogas. (MORIN, 2010, p. 80).

Neste sentido, o mundo das informações, dos Meios de Comunicação de Massa-MCM derrubou as cortinas de personagens, bem como desmistificou-os, apresentando facetas antes nunca conhecidas, vistas ou observadas. (Thums, 2003, p. 337).

Partindo-se deste ponto, é imperioso assinalar novamente, a importância do conhecimento na disciplina de filosofia no ensino médio, haja vista a necessidade de

trabalharmos com os nossos jovens no filtro de todas as informações, as quais os mesmo são submetidos, com o fim de auxiliá-los a discernir quais informações servem-lhes como saber crítico e quais devem ser deletados e por sua vez encaminhadas para lixeira.

Neste sentido Thums ensina que a vida precisa, sob todos os aspectos e sentidos, ser direcionada e vivida de forma prazerosa. O prazer aumenta nossa condição humana, a bondade, a esperança, a condição espiritual, as formas de ver o mundo, o outro e a nós mesmos. Ou seja, o viver com prazer e com alegria é a maior gratificação da existência. Humaniza-nos enquanto estivermos orientados na busca permanente do bom, do belo e do verdadeiro! (Thums, 2003, p. 345).

Desta forma, considerando que é imprescindível fazer despertar em nossos jovens do ensino médio; um desenvolver o gosto pela vida, pelo viver a vida, pelo desejo de ser melhor, pela busca incessante e constante da alegria e do prazer e da busca pela verdade real.

Por conseguinte, em função do crescente empobrecimento do saber crítico dos nossos jovens, a escola percebeu que muitos comportamentos estavam fora dos contextos aceitáveis de civilidade e de humanidade, e portanto, cresceu a exigência de se considerar novos padrões de conhecimentos para contribuir no aprendizado dos nossos jovens do ensino médio, de modo que os mesmos adquiram o conhecimento alicerçado na estrutura interna do indivíduo, estrutura esta sofreu e sofre muitas agressões que são movimentos disformes que agridem toda a possibilidade de convivência harmônica consigo mesmo e com as pessoas á sua volta.

A escola como espaço do diálogo, das relações abertas, dinâmicas e civilizadas, dentro dos limites da ordem e da lei, deve ser ampliado. As constantes afrontas à ordem legal, aos regimentos, às regulamentações denotam uma civilização que perdeu sua condição do diálogo e tenta impor uma nova ordem à força. Nenhuma sociedade civilizada foi implantada à força. Nenhuma cultura conseguiu avanços significativos através da imposição de novos modelos. (Thums, 2003, p. 404).

Pelo exposto, mudança do contexto em que vivemos é de suma não se faz necessário lentes de aumento para que possamos enxergar tais mudanças, haja

vista que são públicas e notórias, pois são de importância extremamente acentuada, razão pela qual nem sempre entendemos e dominamos o sentido das nossas ações, os instrumentais de trabalho e de entendimento na busca propriamente dita de compreender o conhecimento.

Por isso, necessitamos de um ensinar e aprender voltados para o real, para a condição humana no presente, no passado e com olhos direcionados para o futuro. Ou seja, uma educação voltada para o entendimento, a compreensão e a valorização do conhecimento do que é verdadeiro. Pois a busca da verdade real será sempre o nosso objeto final a ser alcançado, contribuindo, por conseguinte, para a formação de indivíduos conscientes de seus direitos e deveres.

Esses fatores reforçam a forma pela qual a compreensão do conhecimento dentro do contexto da verdade real, contribui para consciência da cidadania propriamente dita; o que terminantemente é motivo mais que plausível que justifica a importância do conhecimento na disciplina de filosofia para os educandos do ensino médio, pois o resgate das mentes de nossos jovens para o despertar do saber com discernimento urge sem demora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como ponto de partida, o contexto de avalanches de informações, as quais estão inseridos os nossos alunos do ensino médio desde a infância. Torna-se necessário, trazer para a sala de aula reflexões a respeito da credibilidade de todas essas informações que temos acesso, através do campo filosófico que Thums denomina como o campo da “verdade”.

Diante disso, é de se considerar que nos tempos atuais é cada vez mais indispensável trabalhar o conhecimento num contexto de “verdade”, como conhecimento propriamente dito, dentro da disciplina de filosofia no ensino médio, para que possamos trabalhar com mais afinco as questões da verdade real dos nossos alunos, para reverter esse processo de empobrecimento moral e intelectual que tem assolado o nosso país. Haja vista que efetivamente, queremos contribuir para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, que não necessitam fazer uso de meias verdades ou verdades disfarçadas, para terem sucesso na vida em sociedade.

A relação do conhecimento na disciplina de filosofia inserida no ensino médio é fundamental, pois trará uma formação mais crítica e aludida em uma educação com bases sólidas diante das ações reflexivas, construindo uma educação emancipadora que deixa de funcionar ao bel prazer das situações políticas.

Por isso é importante que se perceba a imprescindibilidade do conhecimento na disciplina de filosofia, para o ensino médio. Neste, porém, a disciplina de filosofia não pode ser considerada apenas mais uma disciplina na grade curricular do ensino médio, mas como uma área que produzirá o desenvolvimento de conhecimentos desde os primórdios até a contemporaneidade.

Conhecimentos estes, que buscam de certa forma concepções de conhecimentos propriamente ditos, que possibilitem a transformação do contexto histórico, de forma que haja uma mudança no cenário de aprendizagens para os jovens do ensino médio, no que concerne aos princípios da verdade, os quais o ser humano aprende ao longo de sua vida.

Desta forma, as concepções de conhecimento, obtidas ao longo da história da filosofia desde a Grécia até as concepções modernas, possuem como seu cerne, a busca da verdade para discernir o conhecimento certo e o errado. Praticando-se por sua vez, o certo, é claro.

As concepções de conhecimento de Sócrates, Platão e Aristóteles, alicerçadas na valorização da razão e da liberdade, bem como na busca da verdade, como meio para se alcançar a purificação da alma e a justiça social; concepções estas retomadas na idade moderna e contemporânea, principalmente nas concepções filosóficas de Kant e Hegel, foram as concepções tratadas nesse trabalho como as mais importantes para a aprendizagem dos jovens na formação do ensino médio. Tais concepções ou teorias do conhecimento contribuirão para o resgate do pensamento crítico filosófico indispensável à formação de um indivíduo preocupado não apenas consigo mesmo, mas também com as outras pessoas à sua volta.

Buscou-se abordar nesse trabalho a relação do conhecimento para a disciplina de filosofia no ensino médio, elucidando o quanto se faz importante esta disciplina estar inserida bem delineada nas grades curriculares do ensino médio, contribuindo a mesma para diversas áreas do conhecimento.

Portanto, é evidente que pensar nas aulas ministradas pelos professores do ensino médio, leva a considerar que para ampliação e valorização de toda ação interdisciplinar que busca formar cidadãos aptos a intervenções de conflitos e indagações, por meio de um diálogo com fundamentações sólidas, também parte de um entendimento mais profundo de ensinar e aprender o conhecimento propriamente dito, na disciplina de filosofia.

Prosseguindo, o presente trabalho procurou demonstrar o quanto é importante que se construa um saber, que crie uma base sólida para compreender a diferença entre conhecimento filosófico e senso comum.

É dentro deste fazer educativo que o ensino de filosofia poderá atuar para desempenhar um papel de suma importância, trazendo concepções plausíveis para aprofundar-se na visão crítica, questionadora e empreendedora de seus conhecimentos, para que realmente se trabalhe a ética na disciplina de filosofia no ensino médio, com o fim de preparar de fato e de direito os jovens para solucionar os problemas da vida, valorando o certo através da temperança, prudência e equilíbrio emocional e por conseguinte prepará-los para viverem de forma harmônica consigo mesmos e com seus semelhantes.

A filosofia traz em si a importância de estudarmos esta etimologia de cada novo conceito por nós estudado. Pois, nos remete a muitas reflexões, buscas constantes pelo melhor significado. Nesse processo a indagação deve ser a base para que nossos pressupostos sejam de fato conhecidos. Uma atitude filosófica está implícito em não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores em geral, sem antes, haver investigado e compreendido, uma vez que seu papel é questionar, confrontar e conhecer sobre o que se esta em questão.

A disciplina de filosofia dentro do ensino médio veio para contribuir para o processo de amadurecimento dos alunos, pois, não vem só como mais uma disciplina vazia e sem fundamentos, ela preenche todo o processo educativo de uma forma geral, porque mostra aos alunos o quão é importante ter um conhecimento filosófico, uma visão mais aguçada das questões que o rodeiam.

A ideia é que se desperte o desejo de conhecer e questionar a realidade que o cerca, afinal cria-se um pensamento crítico, uma atitude filosófica que irá mudar seus olhares frente as perspectivas do “ ensinar e aprender” (CAMPANER, 2012, p. 27), fazendo com que aja um engajamento concreto para a construção do pensar.

É importante que se construa um saber, que crie uma base sólida para compreender a diferença entre conhecimento filosófico e senso comum. Assim dentro deste fazer educativo que o conhecimento no ensino de filosofia poderá para desempenhar um papel de suma importância, trazendo concepções plausíveis para aprofundar-se numa visão crítica, questionadora e empreendedora em seus conhecimentos.

Por isso também a importância do trabalho do professor no Ensino Médio, pois o mesmo seleciona conteúdos, estratégias, elabora planos de aula de diversas formas, conhece a história da filosofia, tem experiência filosófica, mais de nada adianta se ele não der condições aos educandos para desabrochar o gosto pela filosofia. Haja vista que, no nosso entendimento, os alunos não teriam condições de fazer isso sozinho, mais com o professor orientando da melhor forma possível, poderão criar seu pensamento filosófico e conhecer o processo de filosofar, assim contribuindo para sua formação e decisões na sua formação profissional.

REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofando**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**: revisado conforme a nova ortografia. FDT. São Paulo: 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CAMAPANER, Sônia. **Ensinar e aprender**: Saraiva. São Paulo, 2012.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**: revisado conforme a nova ortografia. FDT. São Paulo: 2007.

COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da filosofia: saber, ser fazer**. 8ª edição. São Paulo: Saraiva, 1993, pp. 69-78.

_____. **Fundamentos de Filosofia**. 15ª Ed. São Paulo: Saraiva 2004.

CHALITA, Gabriel. **Vivendo a filosofia**. São Paulo: Atual, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 13. Ed. 1ª impressão. São Paulo: Ática. 2003.

_____. **Convite à Filosofia**. 13. Ed. 3ª impressão. São Paulo: Ática. 2005.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. In: Os pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999. p.33-100.

doisPontos, Curitiba, São Carlos, vol. 6, n. 2, p.55-78, outubro, 2009

- FREIRE, Paulo; **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário à prática educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREITAG, B. **O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- GALLO, S.; KOHAN, W. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GANIVEZ, P. **Educar o cidadão?**. Papirus, Campinas, SP, 1991.
- GENTILI, P. (org.) (1998b) **A falsificação do consenso: simulação e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Vozes, Petrópolis, 1998.
- GILES, Thomas Ransom. **Filosofia da educação: EPU**, São Paulo, 1983.
- _____. **Ramos fundamentais da filosofia: lógica, teoria do conhecimento, ética política: EPU**, São Paulo, 1995.
- GRAMISCI, A. **A concepção dialética da história**. 10. ed. Civilização brasileira. Rio de Janeiro, 1995.
- IBER, Christian. **Introdução a Filosofia Moderna e Contemporânea**. EDIPUCRS. Porto Alegre. 2012.
- KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Prática**. Editora: S.A. São Paulo, 1959.
- KANT, I. **Crítica da razão pura**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Coleção "Os Pensadores"). LANGÓN M. Filosofia do ensino de filosofia. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.;
- _____. **Crítica da Razão Pura**, 2. Ed., Abril Cultural. São Paulo, 1997. (Col. Os pensadores).

- LUKÁCS, G. **O momento ideal na economia e sobre a ontologia do momento ideal**, secções 1 e 2 do volume II de *A ontologia do ser social*, 1981. Tradução de Maria Angélica Borges Rodrigues e Sílvia Salvi. In: RODRIGUES, M. A. B. *A determinação do “momento ideal” na ontologia de G. Lukács*. São Paulo, PUC, 1990. Tese de Mestrado.
- MARX, Karl. **Filósofos na sala de aula**. Volume 02/ Adriano Codato {et al}. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2007.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina, 17 ed.: Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2010.
- NOGUEIRA, F.M.G. **A ajuda externa para a educação brasileira na produção do “mito do desenvolvimento”**: da USID ao BIRD. Tese (Doutorado em Educação) – FE-USP, São Paulo, 1998.
- OBIOLS G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2002.
- OS PENSADORES. Coleções. Platão *in*. São Paulo: Abril Cultural, 2010.
- PRADO, Lourenço de Almeida. Educação: **Ajudar a pensar**, sim: Conscientizar, não. Rio de Janeiro: Agir, 1991.
- SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. Ed. ver. Autores Associados, Campina, SP, 1996.
- SEVERINO, A.J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. EPU. São Paulo, 1995.
- THUMS, Jorge. **Ética na educação: filosofia e valores na escola**. Canoas: ULBRA, 2003.

SITES CONSULTADOS

<http://professorbenone.blogspot.com.br/>

<http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/>

<http://www.coladaweb.com/>

<http://revistaescola.abril.com.br.> Julho/2009.

<http://www.grupoescolar.com>