

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
Gleyce Kelly de Oliveira da Silva**

O diálogo *A Busca da Verdade pela Luz Natural* como caminho para introduzir Descartes no ensino médio: uma adaptação do diálogo cartesiano para uma história em quadrinhos

Campo Grande
2024

Gleyce Kelly de Oliveira da Silva

O diálogo *A Busca da Verdade pela Luz Natural* como caminho para introduzir Descartes no ensino médio: uma adaptação do diálogo cartesiano para uma história em quadrinhos

Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Filosofia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Máira de Souza Borba

Campo Grande

FOLHA DE APROVAÇÃO

O diálogo *A Busca da Verdade pela Luz Natural* como caminho para introduzir Descartes no ensino médio: uma adaptação do diálogo cartesiano para uma história em quadrinhos.

Gleyce Kelly de Oliveira da Silva

Dissertação de mestrado apresentada ao curso de Mestrado Profissional em Filosofia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Profª Dra. Maíra de Souza Borba (Orientadora)
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Profª Dra. Mariana de Almeida Campos
Universidade Federal da Bahia

Profº Dr. Weiny Cesar Freitas Pinto
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

AGRADECIMENTOS

O ingresso ao mestrado e a realização da pesquisa filosófica foi pra mim um grande anseio, no entanto a realização desse ofício exige muita dedicação e renúncias, além disso, esse é um período que exige muita compressão, amparo e apoio daqueles que são mais próximos, dessa maneira, neste momento me dedicarei a expressar minha gratidão a todos que de alguma maneira contribuíram para que esse trabalho se concretizasse.

Inicialmente, agradeço, ao meu Deus, pela oportunidade concedida, em vivenciar esse capítulo essencial para minha formação, por ser meu apoio incondicional nos momentos difíceis desse processo.

De maneira muito especial, agradeço, a minha orientadora, professora, Máira Borba, a qual é desde a graduação minha principal inspiração profissional, agradeço, por ter exercido o seu trabalho de maneira impecável, por sua dedicação, pelas inúmeras orientações, pelas correções, acredito que toda a minha evolução acadêmica teve a sua contribuição, além disso, muito obrigada por estar ao meu lado e por se colocar sempre disponível a qualquer dúvida, o resultado deste trabalho só foi possível graças ao seu apoio.

Também estendo meus agradecimentos a minha família. Ao meu esposo, Elidio, meu companheiro de jornada, que também é o meu maior incentivador e admirador. Obrigada, por sempre acreditar em mim. Agradeço a minha mãe e ao pai por sempre se orgulharem de mim. Agradeço aos meus amigos mais próximos que vivenciaram de perto todas as dificuldades enfrentadas ao longo desse caminho.

Por fim, agradeço a Fundação de apoio ao desenvolvimento do ensino, ciência e tecnologia do estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT), pelo incentivo financeiro que foram essenciais para o bom desenvolvimento desta pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar o diálogo *A Busca da Verdade pela Luz Natural* tendo em vista demonstrar ser esta a maneira mais didática escolhida por Descartes para apresentar sua filosofia, tornando o texto um caminho mais descomplicado para introduzir o filósofo aos alunos do ensino médio. Busca-se ainda explorar a relação entre professor e aluno protagonizada por *Eudoxo e Poliandro* como via para refletir sobre o papel do professor na busca pelo conhecimento, destacando também esse elemento como meio de identificação dos alunos com o texto. Apesar de seus atributos, trata-se de um texto pouco conhecido, sendo que poucos são os estudos o abordando, sobretudo em língua portuguesa. Atualmente, é praticamente inexistente o uso desse texto por parte de professores do ensino médio. Portanto, esta pesquisa busca divulgar a obra e possibilitar novos estudos acerca do escrito, incentivando também sua leitura nas escolas brasileiras. Tendo isso em vista, esta dissertação é composta de três momentos distintos. Inicialmente, será realizado um estudo da história do diálogo, seguido de uma análise detalhada do texto evidenciando os elementos importantes para a questão pedagógica. No segundo momento do texto, serão aprofundados os elementos pedagógicos ressaltados anteriormente, enquanto o terceiro momento será reservado à apresentação da construção do produto e sua aplicação prática.

Palavras-chave: René Descartes. *A Busca da Verdade*. História em Quadrinhos. Ensino Médio.

RÉSUMÉ

Cette dissertation a pour objectif d'analyser le dialogue *La Recherche de la Vérité par la Lumière Naturelle* dans le but de démontrer qu'il s'agit de la manière la plus didactique choisie par Descartes pour présenter sa philosophie, faisant du texte un chemin moins compliqué pour introduire le philosophe aux élèves du lycée. Il s'agit également d'explorer la relation entre professeur et élève mise en scène par Eudoxe et Polyandre comme moyen de réflexion sur le rôle de l'enseignant dans la quête du savoir, soulignant également cet élément comme moyen d'identification des élèves avec le texte. Malgré ses atouts, ce texte est peu connu, avec peu d'études l'abordant, surtout en langue portugaise. Actuellement, l'utilisation de ce texte par les enseignants du secondaire est pratiquement inexistante. Par conséquent, cette recherche vise à diffuser l'œuvre et à permettre de nouvelles études sur l'écrit, encourageant également sa lecture dans les écoles brésiliennes. Dans cette optique, cette dissertation se compose de trois moments distincts. Initialement, une étude de l'histoire du dialogue sera réalisée, suivie d'une analyse détaillée du texte mettant en évidence les éléments importants pour la question pédagogique. Dans la deuxième partie du texte, les éléments pédagogiques précédemment soulignés seront approfondis, tandis que la troisième partie sera réservée à la présentation de la construction du produit et à son application pratique.

Mots-clés : René Descartes. La Recherche de la Vérité. Bandes Dessinées. Lycée.

Sumário

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1	10
1.1. A história do manuscrito	10
1.2. Os caminhos que levam Descartes à redação de <i>A Busca da Verdade</i>	13
1.3. Conhecendo os personagens	16
1.4. Conhecendo o texto	20
1.4.1. O preâmbulo	20
1.4.2. O início do diálogo	24
1.4.3. A dúvida e o <i>cogito</i>	28
CAPÍTULO 2	39
2.1. O amparo pedagógico da dissertação	39
2.2. O cenário em que a pesquisa se situa: o novo ensino médio	48
2.3. As proximidades entre o estudante de ensino médio e o personagem de <i>Poliandro</i> ...	52
2.4. A relação entre <i>Eudoxo</i> e <i>Poliandro</i> como espelho de novas metodologias de ensino .60	
CAPÍTULO 3	72
3.1 O percurso da pesquisa e a construção do produto educacional	72
3.1.1. Tabela Comparativa das Modificações Realizadas no diálogo	79
3.2. Aplicação prática	84
3.2.1. Sequência didática - primeira fase	84
3.2.2. Relato da aplicação – primeira fase	87
3.2.3. Sequência didática – segunda fase	89
3.2.4. Relato da aplicação – segunda fase	93
3.3. O produto: a história em quadrinhos	103
CONCLUSÃO	104
REFERÊNCIAS	107

INTRODUÇÃO

René Descartes (1596-1650) é reconhecidamente um dos nomes mais importantes da história da filosofia. Sua filosofia exerceu grande influência, repercutindo até os dias atuais, o que o torna um dos filósofos mais lidos e estudados. Os estudos em torno da filosofia cartesiana se concentram em suas obras mais conhecidas, como o *Discurso do Método*, as *Meditações sobre a Filosofia Primeira*, os *Princípios de Filosofia* e até mesmo as *Paixões da Alma*. Negligenciando, entretanto, um dos textos mais interessantes do corpus cartesiano, *A Busca da Verdade pela Luz Natural*, que traz uma abordagem diferente para temas já visitados por Descartes ao longo de sua trajetória filosófica. Escrito em forma de diálogo, o texto é capaz de despertar um novo olhar, revelando uma forma alternativa e mais didática de apresentar os preceitos de sua filosofia.

O diálogo nos mostra, pela primeira vez, um Descartes genuinamente preocupado em guiar pela mão seu leitor, ou discípulo, no caminho de busca pelo conhecimento, reconhecendo suas dificuldades e o auxiliando pacientemente a superá-las. Algo muito distinto do que é visto no debate com os objetores das *Meditações*, por exemplo, em que ele se mostra impaciente e arrogante diante das dificuldades de compreensão demonstradas por seus interlocutores.

Considerando as dificuldades inerentes ao tratamento de temas complexos com adolescentes do ensino médio, o diálogo parece uma alternativa mais atraente que as *Meditações* ou o *Discurso*. Ali, Descartes busca mostrar a forma como o homem comum, iletrado, é capaz de acessar o conhecimento verdadeiro por meio de um bom método e um bom guia. Nesse sentido, temos o homem comum representado pelos adolescentes, pouco versados em filosofia, mas naturalmente curiosos, além do guia representado pelo professor conhecedor do texto e do método empreendido por Descartes.

Embora Descartes não trate especificamente de questões relacionadas à educação, é possível encontrar nesse texto elementos pedagógicos que levam a uma reflexão sobre a relação entre professor e aluno, e o verdadeiro papel do professor no processo de busca pelo conhecimento vivenciado pelos alunos.

Portanto, visando compreender as especificidades do texto, seus elementos pedagógicos e buscar uma forma interessante e atrativa de introduzir Descartes no ensino médio, sem, no entanto,

abrir mão trabalhar elementos complexos de sua filosofia, o trabalho desta dissertação será dividido da forma descrita a seguir.

Em nosso primeiro capítulo, temos o objetivo de realizar uma apresentação histórica do manuscrito, chamando a atenção para dois pontos centrais: a impossibilidade de acesso ao manuscrito original e as problemáticas envolvendo a sua datação, ambos pontos contribuem para a pouca divulgação do diálogo.

Posteriormente, evidenciaremos os caminhos que possivelmente levaram Descartes à escrita do diálogo, dentre os quais podemos citar as várias tentativas de tornar a sua filosofia aceita e compreensível. Tal busca veio a culminar no desânimo do autor, devido à incompreensão dos intelectuais acerca da sua filosofia, à sua relação com a Princesa Elizabeth e, posteriormente, com a Rainha Christina. Em seguida, apresentaremos os personagens de maneira mais detalhada, mostrando o seu significado no contexto da história. Ainda, realizaremos uma exposição do texto realizando uma explicação detalhada e uma reflexão preliminar acerca dos elementos pedagógicos observados no escrito.

O segundo capítulo será dedicado ao aprofundamento das questões pedagógicas. O primeiro conceito aprofundado será a autonomia intelectual, a sua origem e seus reflexos no contexto pedagógico atual. Em seguida, apresentaremos o cenário em que a pesquisa será instituída, em um contexto de transformações curriculares diversas no ensino médio. Finalmente, evidenciaremos os elementos pedagógicos presentes no diálogo. Com tais evidências, apresentaremos as características dos estudantes do ensino médio e sua similaridade com o personagem Poliandro. Por fim, analisaremos a relação entre *Eudoxo* e *Poliandro*, buscando estabelecer uma relação entre a postura de *Eudoxo* enquanto professor e o conceito atual de metodologia problematizadora.

Já o terceiro capítulo abordará a elaboração do produto educacional e a aplicação prática da pesquisa, explorando todo o processo de construção do produto educacional, que se concretizou em uma história em quadrinhos produzida a partir do diálogo cartesiano. Além disso, apresentaremos a sequência didática norteadora da aplicação prática e, por fim, um relato da vivência na aplicação mostrando as principais impressões e resultados. Espera-se demonstrar a importância de *A Busca da Verdade* como instrumento introdutório da filosofia de Descartes no ensino médio, revelando como o diálogo, aliado às metodologias ativas, é mais efetivo em despertar o interesse dos alunos pela filosofia cartesiana.

CAPÍTULO 1

René Descartes e *A Busca da Verdade pela Luz Natural*

Este capítulo tem como objetivo primordial a apresentação do manuscrito de *A Busca da Verdade pela Luz Natural*, texto que é nosso principal objeto de pesquisa. Para tanto, primeiramente se faz necessária uma apresentação da história do manuscrito, mostrando o seu percurso após ser encontrado postumamente nos pertences de Descartes. Em um segundo momento, exploramos os caminhos que possivelmente levaram Descartes à redação de um texto tão distante, em termos de estilo, de suas demais obras. Posteriormente, abordamos os personagens do diálogo, visando compreender seus respectivos papéis. Por fim, adentramos o texto, esmiuçando seu conteúdo e refletindo de maneira preliminar sobre suas implicações em relação à educação. Entendemos que, por se tratar de um texto pouco conhecido, faz-se necessária a contextualização sobre as minúcias que o compõem, além da apresentação e explicação do texto propriamente dito.

1.1. A história do manuscrito

A Busca da Verdade é um texto que transcende as suas páginas. Apesar de ser um curto diálogo, complexa é a sua história, que apresentaremos aqui brevemente. Inicialmente, devemos introduzir o fato de que *A Busca da Verdade* é um texto pouco conhecido e pouco explorado. Apesar de haver nele diversos elementos que mostram uma nova faceta da filosofia cartesiana, pouco se fala a seu respeito. É possível elencar alguns motivos para isso. O primeiro é, sem dúvidas, a impossibilidade de acesso ao texto inteiramente original. São diversas as suas versões disponíveis, mas o que se tem de mais próximo ao original são uma cópia parcial do texto em francês, uma tradução completa para o holandês e uma tradução completa para o latim.

A descoberta da existência do diálogo só acontece após a morte de Descartes, Borba (2015, p. 18) nos apresenta um resumo da trajetória do manuscrito. O responsável por encontrar o escrito foi Pierre de Chanut (1601-1662), em 1650, na cidade de Estocolmo. Junto a ele havia outros escritos, como o *Tratado do Homem e do Mundo*. Chanut entregou os textos a Claude Cleselier (1614-1684), que publicou apenas *Tratados*, reservando *A Busca da Verdade* para ser publicada junto a um compilado de obras inéditas. Entretanto, Cleselier morreu sem concluir tal feito. Assim, *A Busca da Verdade* ficou com Jean-Baptiste Legrand, que morreu em 1704, também sem publicá-

lo. Após a sua morte, o manuscrito se perdeu definitivamente, portanto, a partir disso, não há mais acesso à obra original. No entanto, Cleselier, enquanto esteve em posse do manuscrito, permitiu que outras pessoas fizessem dele cópias, a maioria destas cópias, também se perdeu, restando apenas uma cópia do original feita por Leibniz, que até hoje está preservada na biblioteca de Hanover, entretanto, ela é apenas parcial. Algumas dessas cópias, embora tenham se perdido, originaram traduções para o latim e para o holandês. É por meio da cópia parcial de Leibniz e dessas traduções que se originaram suas publicações, e que hoje se tem acesso ao texto. A primeira publicação aconteceu apenas em 1684, na Holanda, mais precisamente em Amsterdam, e se trata da tradução para o holandês.

Diante de todo esse cenário, os estudos acerca de *A Busca da Verdade* se tornam extremamente difíceis, principalmente por haver diversas cópias, o que abre espaço para muitos erros do copista, de tradução de uma língua para outra, além das falhas naturais, ocasionadas em impressões antigas. Tudo isso contribuiu para que *A Busca da Verdade* não obtivesse visibilidade condizente com sua relevância.

Atualmente, tem-se como referência amplamente aceita e utilizada em estudos sobre o filósofo a edição de obras completas publicada por Charles Adam e Paul Tannery (1ª edição 1897-1913). Nessa publicação, o diálogo se encontra metade em francês e metade em latim, visando preservar o princípio editorial de publicar as obras no original, ou, nesse caso, o mais próximo possível do original¹. Outra edição importante é a de obras completas de Ferdinand Alquié (1ª edição?), em que a obra está inteiramente traduzida para o francês. Mais recentemente, em 2002, surgiu uma edição que conta com um estudo comparativo cuidadoso, o qual considera não apenas a cópia parcial do francês e a tradução latina, mas também a tradução holandesa, configurando-se hoje como a melhor edição do diálogo.

No Brasil, ainda não houve uma iniciativa de estudiosos e especialistas em relação à obra no sentido de realizar uma tradução robusta, com elementos contextuais e históricos que apenas um tradutor estudioso ou especialista no texto seria capaz de proporcionar. Isso, entretanto, não tira o honroso mérito das iniciativas das traduções disponíveis. A primeira delas acontece em 1997, publicada na revista *Intermeio*, vinculada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade

¹ Isso porque, neste caso, os mais próximos ao original seriam, respectivamente, a cópia parcial realizada por Leibniz em francês e a tradução completa que se tem em latim, que também foi gerada de uma cópia. A tradução para o holandês não é considerada, muito provavelmente por não ser uma língua na qual Descartes escreveu.

Federal do Mato Grosso do Sul. É necessário pontuar, contudo, que apesar do significativo tempo desde essa primeira tradução, ela ainda parece pouco conhecida pelos estudiosos de Descartes do Brasil. O tradutor, Pedro de Alcântara Figueira, opta por traduzir o título como *A Procura da Verdade por meio da Luz Natural*. A segunda tradução, mais recente, disponibilizada em 2018, foi publicada pela *Diphonía*, revista vinculada à UNIOESTE. Tal tradução foi desenvolvida por integrantes do Grupo PET-Filosofia da universidade durante os anos de 2016 e 2017, adotando o título de *A Busca da Verdade pela Luz Natural*, opção que seguimos, em relação tanto ao título quanto à tradução, por esta nos parecer mais fidedigna, embora possua pontos problemáticos.

Além da dificuldade de acesso ao texto original, outra especificidade é a falta de consenso acerca da datação do escrito. As opiniões a esse respeito dividem os comentadores. Enquanto alguns afirmam e procuram argumentos que o coloquem como uma obra da juventude², outros se pautam em argumentos que o estabeleçam como uma obra escrita no fim da vida de Descartes³. Há também aqueles que, visando a uma opção mais conciliadora, localizam o texto em um período intermediário⁴. É interessante notar que, inicialmente, não houve grandes questionamentos em relação à datação. Depois de ser encontrado nos pertences de Descartes após a sua morte, supõe-se, sem maiores investigações, que seria um texto do fim da vida. Tal suposição é estabelecida por Baillet (1691),⁵ responsável por uma das mais importantes e lidas biografias cartesianas. Posteriormente, Charles Adam (1897-1913) questiona a suposição feita por Baillet. Embora não chegue a uma conclusão, ele coloca a problemática, evidenciando a existência de outras possibilidades de datação. A argumentação de Adam deu espaço para estudos acerca de *A Busca da Verdade* e, a partir disso, cresceram as tendências interpretativas sobre o texto ser uma obra da juventude.

A interpretação mais pertinente à nossa pesquisa entende a obra como um escrito da maturidade de Descartes. Seguindo hipóteses anteriormente apresentadas por Baillet (2012), Cassirer (1939), Alquié (2000) e Mehel (1999 e 2001), por exemplo, Borba (2015) analisa de maneira sistemática o diálogo, tendo como premissa uma relação direta entre *A Busca da Verdade* e *Objções e Respostas das Meditações*. A hipótese defendida pela autora é de que *A Busca da*

² Carraud e Olivo (2013), Charrac in Buccolini, C; Devaux (1999)

³ Baillet (2012), Cassirer (1939), Alquié (2000) e Mehel (1999 e 2001)

⁴ Ettore Lojaco (2002)

⁵ Referimo-nos aqui à data da primeira edição, mas a edição consultada é a de 2012.

Verdade sofreu influência de *Objecções e Respostas*, replicando diversos elementos presentes no debate entre o filósofo e seus objetores. A partir de uma extensa e detalhada comparação textual e da análise de acontecimentos pessoais e históricos, além de um compilado de toda a tradição interpretativa do texto e suas hipóteses de datação, essa interpretação coloca *A Busca da Verdade* como uma das últimas obras escritas pelo filósofo.

A nossa escolha por adotarmos essa interpretação se justifica pelo caminho utilizado para compreender *A Busca da Verdade*, a qual vemos como uma obra de caráter mais pedagógico e didático, sendo que é a fase em que Descartes mais volta seu olhar para a educação são os últimos anos de sua vida. Além disso, nossa análise enxerga Descartes na *A Busca da Verdade* (representado pelo personagem *Eudoxo*) assumindo um papel de professor. Como não é nosso objetivo tratar sistemática ou detalhadamente a questão da datação, basta para os nossos propósitos nos apoiarmos em tal estudo.

1.2. Os caminhos que levam Descartes à redação de *A Busca da Verdade*

René Descartes é, não por acaso, considerado o pai da filosofia moderna, suas contribuições, no entanto, não se resumem ao domínio da filosofia. Amplamente conhecido na matemática por meio do famoso plano cartesiano, Descartes também se dedicou aos domínios da geometria, física, óptica e fisiologia, contribuindo de maneira inegável ao avanço do conhecimento em sua época. Na filosofia, Descartes se destaca como um dos principais nomes do racionalismo, construindo uma teoria do conhecimento pautada na razão como principal fonte de conhecimento, visando estabelecer assim um conhecimento seguro e livre de erros. O método também é um elemento importantíssimo de sua filosofia, guiando a busca pelo conhecimento verdadeiro, ponto que torna a sua filosofia singular. Alinhado ao seu racionalismo, o dualismo cartesiano também merece destaque. A distinção substancial entre corpo e alma e a ideia de que o imaterial (a alma) é mais facilmente conhecido que o material (o corpo) trazem nova luz a uma questão antiga. O estudo da filosofia cartesiana é, portanto, indispensável, seja nos cursos de graduação em filosofia, seja para a filosofia presente no ensino médio.

Entretanto, é interessante que apesar de a filosofia cartesiana atualmente ser vastamente reconhecida, nem sempre foi esse o caso. O renome de Descartes e todos os títulos que hoje o engrandecem só lhe foram atribuídos após a sua morte. Isso porque, no que concerne à valorização

e reconhecimento de sua filosofia, houve um longo caminho para que ela pudesse alcançar o patamar que ocupa atualmente.

É possível dizer que a filosofia cartesiana foi, em certo sentido, reformulada a cada escrito. Naqueles que são considerados os principais textos de Descartes, *Discurso do Método* (1637), *Meditações sobre a Filosofia Primeira* (1641) e *Princípios de Filosofia* (1644), observamos suas diversas tentativas de mostrar a sua filosofia e torná-la aceita. Em *A Busca da Verdade* não é diferente, já que ali, o filósofo nos reapresenta os elementos de sua filosofia, desta vez em forma de diálogo, gênero nunca antes utilizado por ele.

Descartes ansiava por transformar o modelo filosófico de seu tempo, mas suas expectativas em relação à recepção da sua filosofia não se cumpriram. Ele recebeu diversas críticas dos intelectuais da época, sobretudo em relação às *Meditações*.

Descartes inicia sua trajetória enquanto filósofo a partir da publicação do *Discurso do Método*⁶, mas é com as *Meditações* que ele nasce enquanto metafísico. As questões metafísicas aparecem sutilmente no *Discurso*, mas carecem de um desenvolvimento profundo. Já nas *Meditações*, Descartes se apresenta mais maduro e desenvolve de maneira mais aprofundada e segura grande parte dos conceitos presentes em sua filosofia. Contudo, apesar de o filósofo ver esse texto como detentor de uma filosofia capaz de substituir a tradicional filosofia aristotélica, sua recepção ficou muito aquém do esperado. A obra gerou uma série de debates entre os intelectuais da época. Parte deles resultou no texto de *Objecções e Respostas*, que, embora tenha sido inicialmente um desejo do próprio Descartes, ganhou proporções muito além das que ele esperava, gerando críticas severas à sua filosofia, assim como claras demonstrações da incapacidade de sua plena compreensão por parte dos objetores.

Borba (2015, p. 269) ressalta que as críticas em relação às *Meditações* também levam Descartes a um intenso embate com os padres jesuítas, iniciando o que ficou conhecido como a Querela de Utrecht, que envolveu Descartes e críticos holandeses de sua obra, tais como Gisbert Voet (1589-1676) e Martin Schook (1614-1669).⁷

A quantidade de críticas e polêmicas em torno de sua filosofia desanimam Descartes. Embora ele acreditasse que sua filosofia fosse baseada em princípios sólidos e claros, aos que prestassem nela suficiente atenção, a maior parte dessas críticas eram devidas às dificuldades de

⁶ Isso porque o *Discurso* foi a primeira obra publicada por Descartes.

⁷ Para mais informações a esse respeito, ver em Verbeek (1992).

compreensão e provinham de homens considerados sábios. Assim, ele começa a perceber que talvez a sua filosofia devesse ser direcionada ao homem comum. Essa parece ser uma das motivações que leva Descartes a traduzir suas obras para o francês.

A ideia de que o vulgo estaria mais apto a compreender e aceitar a filosofia cartesiana ganha força a partir do relacionamento de Descartes com a princesa Elisabeth. De acordo com Cassirer (1939), Descartes inicia um interesse pela educação em sua maturidade, isso ocorre graças à sua relação com a Princesa Elisabeth e, principalmente, mais tarde, com a Rainha Cristina. Borba (2015) salienta que o fascínio da Princesa em aprender e sua sede de saber impressionam muito a Descartes, que rapidamente nutre uma forte afeição por Elisabeth. O possível desânimo de Descartes motivado pelas críticas atribuídas a ele dá então lugar à esperança. Ainda de acordo com os dados coletados por Borba, a comunicação por cartas entre eles tem início em 1643, partindo de uma iniciativa da princesa. Inicialmente, as questões tratadas são acerca da alma e do corpo (entre maio e julho de 1643). A querela de Utrecht também é um tema citado por Descartes. Em 1645, a comunicação entre os dois se torna mais frequente. A partir daí, os temas tratados são em relação à saúde frágil da Princesa e a sua dificuldade de alcançar a felicidade. A partir disso, Descartes discute com ela o texto *De Vita Beata* de Sêneca, texto do qual surge o tema de um tratamento mais aprofundado acerca da moral, o que origina a obra *Paixões da Alma* (1649). Em 1649 (em carta), a Princesa ressalta a importância das comunicações com Descartes e como estas contribuem para o desenvolvimento do conhecimento.

Borba (2015, p. 290) destaca ainda que, em 1647, Descartes passa por um momento delicado na Holanda. A filosofia cartesiana é dessa vez atacada pelos teólogos da Universidade de Leiden, notadamente Jacobus Revius (1586-1658) e Jacobus Triglandius (1583-1654). Descartes se sente injustiçado e não parece acreditar que possa encontrar justiça no que diz respeito a essas disputas, decepcionando-se ainda mais com a classe erudita.

No início de 1647, Elisabeth⁸ envia uma carta na qual afirma que ler as *Meditações* em língua francesa torna o texto mais familiar, fazendo com que ela se sinta bem mais próxima do texto. É nesse mesmo ano que Descartes decide publicar a versão em língua francesa de *Princípios de Filosofia*, obra inicialmente escrita em latim, demonstrando que o filósofo reconhece que seu público não está exclusivamente dentre os intelectuais e sábios de sua época, além de confirmar a

⁸ Carta escrita pela Princesa em 5 de dezembro de 1647 e respondida em 31 de janeiro de 1648.

forte influência da Princesa sobre ele. Elisabeth tem contato com o texto de *Objecções e Respostas* e se mostra indignada com a incompreensão dos objetores sobre a filosofia cartesiana, o que é mais um indício de que a filosofia cartesiana seria mais bem compreendida por outro público.

No período entre 1649 e 1650, Descartes intensifica a sua relação com a Rainha Christina, inicialmente intermediada por Pierret Chanut, levando Descartes à Suécia para auxiliar a Rainha como tutor/professor. Considerando essa relação como fundamental para a redação de *A Busca da Verdade*, Cassirer (1939) situa o texto no final da vida de Descartes. Assim, a motivação da interrupção repentina do escrito seria a pneumonia que acometeu Descartes, levando-o à morte. Contudo, Borba defende que apesar de Descartes ter ido até a Suécia com o intuito de direcionar a Rainha, sua relação com Elisabeth foi mais longa e profunda. Assim, os elementos que se podem retirar da correspondência entre o filósofo e a princesa nos proporcionam mais dados de que o escrito tenha sido motivado por essa relação. Independentemente disso, ambas as relações e o caminho de Descartes até o diálogo nos confirmam uma preocupação com a transmissão de sua filosofia. Descartes assume assim o papel de mestre, ou de professor. Essa nova dinâmica apresentada no diálogo nos leva a refletir sobre a educação, ou sobre a melhor forma de levar os discípulos/alunos a alcançarem o conhecimento. É esse o viés que buscamos privilegiar nesta pesquisa, ou seja, a educação, no sentido de uma busca guiada pelo conhecimento como elemento central presente neste escrito.

1.3. Conhecendo os personagens

O gênero dialógico, no que concerne à filosofia, tem sua origem amplamente reconhecida nos diálogos platônicos. Por meio destes, Sócrates construiu tudo que conhecemos acerca do seu pensamento, o que foi registrado por seu maior discípulo, Platão. A partir disso, podemos afirmar que a construção dos diálogos filosóficos posteriores na história da filosofia pressupõe uma influência platônica. Visando compreender e definir esse gênero dialógico, o que não é tarefa simples, recorreremos aqui à definição de Moraes (2016, p. 119), a qual parte da seguinte questão: “Como deve ser o diálogo verdadeiramente filosófico?” Sua resposta se ampara na posição socrática metodológica e dialética:

Mas como descrever o uso que Platão faz da forma do diálogo? Se uma conversa proporcionada pelo encontro entre dois indivíduos pode ser ocasião para um

diálogo, como deve ser um diálogo verdadeiramente filosófico? Ele deve ser orientado pelas exigências metodológicas da chamada dialética socrática, entendida aqui como o meio de se atingir o conhecimento verdadeiro da realidade, pois submete à demonstração racional as primeiras impressões e as opiniões triviais. Como deve, pois, ser um diálogo efetivamente “dialético”, isto é, com vistas ao verdadeiro, orientado pelo exame e pela submissão de cada asserção precoce à refutação (elenchos)? De acordo com Marques, o diálogo só será verdadeiramente “dialético” quando os indivíduos que se encontram se apresentarem assim: [...] dispostos a refletir e a acompanhar os movimentos dos *lógoi* que os habitam, propondo questões; é preciso que os interlocutores se diferenciem internamente, oponham argumentos a argumentos e avaliem sua significação, sua coerência e acordo recíproco, ou sua ausência, no caso de o discurso ser falso. (Moraes, 2016, p. 119).

Podemos, portanto, identificar que há no diálogo filosófico um rigor metodológico que o torna singular e inconfundível em relação a outras variações do gênero, ou aos diálogos simples do cotidiano.

O diálogo apresentado por Descartes corresponde a essa característica perfeitamente, à medida em que a sua construção é amparada por seu método, que também é utilizado como meio para alcançar o conhecimento verdadeiro. A dialética dialógica é exercida em *A Busca da Verdade* por meio das características de *Poliandro*, o discípulo, que faz jus ao diálogo efetivamente dialético, sendo o personagem que se encontra disposto a refletir. Além disso, a partir de *Eudoxo*, observamos o exercício da dialética por intermédio da luz proporcionada por ele ao seu discípulo/aluno, que o redireciona ao caminho, guiando-o sempre que comete erros e tropeços. Posicionamento parecido por parte do filósofo, ou mesmo do professor, como um guia e não como autoridade absoluta em relação ao aluno, também foi exercido pela figura de Sócrates, o qual, nos diálogos platônicos, tinha o papel de guiar os jovens e os interessados a se desvincularem de suas falsas opiniões (doxa). Por meio da maiêutica, ele pôde ajudá-los a trazer à luz suas próprias ideias. Nesse aspecto, faz-se interessante evidenciar uma importante similaridade entre o *Eudoxo* e Sócrates: o fato de que ambos exercem o papel de professor sem, no entanto, se imporem enquanto protagonistas absolutos do diálogo, pois estão a serviço de seus alunos, auxiliando-os a fazer bom uso da sua luz natural, através da qual eles se tornam capazes de seguir o bom caminho e desvelar a verdade.

Ainda que a filosofia exerça sua singularidade no que diz respeito ao gênero dialógico, em todos os diálogos, sejam eles literários, filosóficos, ou até mesmo teatrais, é fundamental compreender o papel e a importância que cada personagem exerce para uma boa compreensão da

história retratada. Tal gênero, ao se voltar à linguagem escrita, exerce um papel lúdico, de maneira que os leitores tendem, a partir da atuação de cada personagem, a imaginar como seriam fisicamente, além de naturalmente construírem preferências, empatia ou antipatia a determinados personagens, por exemplo. Em *A Busca da Verdade* não é diferente, por isso, é fundamental compreender o papel dos personagens que compõem o diálogo.

O diálogo se passa em uma espécie de casa de campo, em uma visita realizada por dois dos personagens, *Poliandro* e *Epistemon*, ao seu amigo em comum, *Eudoxo*. Tais são os integrantes do diálogo, que se juntam para tratar questões acerca do conhecimento. *Poliandro*: um homem comum, o “*honnête homme*”⁹, que representa o senso comum, mas que, em contrapartida, por esse mesmo motivo, também é o espírito ideal, pois está disposto e pronto a seguir e ser guiado pelo método cartesiano. *Eudoxo*: a figura que mais se aproxima de Descartes, pois, além de apresentar os elementos de sua filosofia, está no papel de condutor de *Poliandro*. Como um bom mediador, não interfere em sua aquisição de conhecimento, ao contrário, mostra os caminhos que ele deve trilhar para encontrar o conhecimento. Por fim, *Epistemon* representa o intelectual, possivelmente o aristotélico, o qual, por conhecer muito acerca da filosofia, não está aberto a se livrar de seus preconceitos e nem disposto a percorrer ou utilizar um método novo, como era o de Descartes. Além disso, *Epistemon* também parece representar a figura dos objetores de Descartes, sempre questionando a sua filosofia e o que ela propunha.

Há diversas interpretações que giram em torno de investigações acerca desses personagens. Comentadores tendem a associá-los a figuras que participaram da vida de Descartes. *Eudoxo* é naturalmente associado à figura do próprio Descartes. De acordo com Borba,

Há um consenso geral em identificar Eudoxo a Descartes, identificação essa que, embora tenha seus limites, dificilmente poderia ser negada. Eudoxo representa o papel do tutor, o guia na busca pela verdade, detentor de um método inovador que tornaria mais simples o acesso às ciências. É ele que recebe os outros dois em sua casa e dá o tom da conversa, atuando como figura dominante ao longo de todo o diálogo, o que já é um indício de sua identificação com Descartes. Mas não é só isso. É ele que, na maioria das vezes, apresenta e defende os preceitos da filosofia cartesiana, o que faz com que nos soe como o próprio Descartes. A caracterização feita pelo filósofo do personagem de Eudoxo também não deixa dúvidas de que seja seu alter ego, “[...] un homme de médiocre esprit, mais duquel le jugement n’est perverti par aucune fausse créance, et qui possède toute la raison selon la

⁹ Existem variações quanto à tradução deste termo. Por isso, o texto pode utilizar alguns sinônimos: homem bom, homem honesto ou homem comum.

pureté de sa nature.”¹⁰ Essa parece ser bem a visão que Descartes tinha de si mesmo, acrescida de uma certa dose de humildade, conveniente nesse gênero de texto. Além disso, mais adiante Epistemon irá elogiar Eudoxo, fazendo menção ao caminho seguido por ele em sua vida, caminho que podemos reconhecer claramente como sendo aquele de Descartes. (Borba, 2015, p. 22-23).

A figura de *Epistemon*, por sua vez, aproxima-se da figura do escolástico, o inimigo da filosofia cartesiana. Cassirer, por exemplo, associa *Epistemon* aos médicos tutores da Rainha Cristina, muito ligados à filosofia tradicional. Já Edouard Mehl (1999 e 2001) vê *Epistemon* como padre Mersenne, uma figura que foi muito importante na vida de Descartes. Entretanto, segundo Borba (2015, p. 26), tal associação parece pouco provável, principalmente porque *Epistemon* assume um papel muito crítico e contrário à filosofia cartesiana, enquanto Mersenne era um amigo muito próximo de Descartes. Há ainda uma afirmação do comentador Adam (1897-1913) gerando a hipótese de que talvez esse diálogo tenha realmente acontecido entre Picot (*Epistemon*) e Desbreaux (*Poliandro*), em 1641.

Poliandro, por sua vez, parece ser a figura mais essencial do diálogo, pois tem o poder de demonstrar a aplicação do método, como ele se dá e a sua eficácia em relação ao homem comum.

O papel de *Poliandro* no diálogo não é só de seguir Eudoxo, enquanto seu discípulo, na busca da verdade, mas também de mostrar a *Epistemon*, e a todos os defensores da filosofia tradicional, assim como ao homem comum, como, a partir do método cartesiano, é possível alcançar o conhecimento apenas através do uso da própria razão. O valor do método se prova através das conquistas de *Poliandro*. (Borba, 2015, p. 27).

Com isso, a presença de *Poliandro* é fundamental para o desenvolvimento do diálogo. Assim como acontece com *Epistemon*, comentadores relacionam sua figura àquela de pessoas que fizeram parte da vida de Descartes. As principais associações são estabelecidas com a Rainha Christina (aluna de Descartes) e a Princesa Elisabeth (sua confidente). Cassirer (1939), por exemplo, acredita que *A Busca da Verdade* tenha sido escrita para a Rainha, pois observava grande proximidade desta para com o personagem de *Poliandro*. Já Borba (2015), embora leve em consideração a relação com Christina, percebe a figura de *Poliandro* como mais próxima de Elisabeth.

¹⁰ “[...] um homem de espírito mediano, mas cujo juízo não se encontra pervertido por nenhuma falsa crença e que possui a razão inteira de acordo com a pureza de sua natureza [...]” (Descartes, 2018, p. 182-183).

Trazendo para a atualidade, é possível associar tais características às dos estudantes do ensino médio. Vemos muita similaridade entre as atitudes de *Poliandro* e aquela dos estudantes. São eles também “homens comuns”, livres de preconceitos, os quais precisam de um guia para conduzi-los ao conhecimento. Outro ponto em comum está presente nos tropeços cometidos por *Poliandro* no caminho da dúvida. A experiência docente nos permite perceber que os estudantes, por diversas vezes, parecem compreender naturalmente os conhecimentos ministrados, mas, logo em seguida, quando questionados, percebe-se que não houve uma compreensão efetiva. Isso ocorre não apenas com os conhecimentos relativos à filosofia cartesiana, mas também de maneira geral.

Por fim, é importante salientar que, embora não haja consenso a respeito de quem seriam esses personagens (visto que o próprio Descartes, embora faça uma apresentação dos personagens no preâmbulo, não faz associações desse gênero), as características percebidas e interpretadas a respeito de cada um deles ultrapassam qualquer hipótese de a quem de fato eles poderiam estar relacionados. O mais importante é o que eles representam no diálogo. Naturalmente, ao lermos o texto, criamos uma certa empatia por *Poliandro*, que está buscando o conhecimento, por outro lado, a erudição e arrogância de *Epistemon* nos causam antipatia. Assim, o diálogo nos proporciona esse olhar que nos faz conceber a filosofia cartesiana como algo mais fácil e acessível a todos. *Eudoxo* se apresenta como uma figura heroica, vencendo os vilões que defendem a filosofia tradicional.

1.4. Conhecendo o texto

1.4.1. O preâmbulo

A Busca da Verdade pela Luz Natural, já em seu título, demonstra as pretensões cartesianas de estabelecer um conhecimento universal que fosse alcançado por intermédio da luz natural, ou seja, da razão. Descartes vê a razão como fundamento da ciência e do conhecimento seguro, verdadeiro e livre de erros. Antes de se iniciar como um diálogo, *A Busca da Verdade* apresenta uma espécie de introdução em que Descartes aborda elementos interessantes. As características do “*honnête homme*” são as escolhidas para inaugurar essa complexa obra, como podemos ver abaixo:

Um bom homem não é obrigado a ter visto todos os livros nem a ter aprendido cuidadosamente tudo o que se ensina nas escolas; e, mesmo, isso seria uma espécie de defeito em sua educação, se ele tivesse empregado demasiado tempo no exercício das letras. Ele tem muitas outras coisas a fazer durante a sua vida, cujo

curso deve ser tão bem medido que dela lhe reste a melhor parte para praticar as boas ações, as quais lhe deveriam ser ensinadas por sua própria razão, caso aprendesse tudo apenas dela. (Descartes, 2018, p. 181).

As características acima mencionadas remetem a *Poliandro*, o que nos faz pensar que o personagem seja peça central do diálogo, contribuindo assim para a perspectiva do diálogo como uma obra voltada à educação. Além disso, a última frase da citação acima nos mostra Descartes falando acerca da importância de os conhecimentos serem aprendidos primordialmente por intermédio da razão, isso é, uma razão autônoma sem interferências exteriores¹¹. Em vários outros momentos, vemos o filósofo reforçar essa questão, como em algumas passagens de *Discurso*:

E também pensei que, como todos nós fomos crianças antes de sermos adultos, e como por muito tempo foi necessário sermos governados por nossos apetites e nossos preceptores, que eram com frequência contrários uns aos outros, e que, nem uns nem outros, nem sempre, talvez nós aconselhassem o melhor, é quase impossível que nossos juízos sejam puros ou tão firmes como seriam se pudéssemos utilizar totalmente a nossa razão desde o nascimento e se não tivéssemos sido guiados senão por ela. (Descartes, 2018, p. 44-45).

Descartes fala sobre como seria se pudéssemos nos utilizar de nossa razão sem sermos podados ou arrastados para um caminho alheio à nossa vontade. Posteriormente, ele mostra como seria diferente a sua aquisição de conhecimento se não se pautasse na autoridade. Tais interferências em suas apreensões acerca do conhecimento poderiam ser cruciais e significativamente negativas para o desenvolvimento de Descartes, mas veremos que ele não sucumbiu a elas por possuir, segundo ele, um espírito diferenciado.

No *Discurso*, o filósofo salienta que, em geral, o mundo é composto de duas espécies de espíritos:

[...]e o mundo compõe-se quase só de duas espécies de espíritos [...] A saber, daqueles que, julgando-se mais hábeis do que realmente são, não podem impedir-se de precipitar seus juízos, nem ter suficiente paciência para conduzir ordenadamente todos os pensamentos: disso decorre que, se tivessem tomado uma vez a liberdade de duvidar dos princípios que aceitaram e de se desviar do caminho comum, jamais poderiam ater-se a trilha que é necessário tomar para ir

¹¹ Descartes já citou em diversos outros momentos que aquilo que está vinculado à razão é mais facilmente conhecido do que aquilo que está relacionado aos nossos sentidos. Com isso, ao mesmo tempo que tudo aquilo que está ligado à razão é mais facilmente conhecido, nós estamos propícios a não acessarmos esses conhecimentos, visto que sucumbimos às fraquezas de nossos sentidos, o que impede tanto o homem comum, quanto qualquer outra pessoa, de fazer o uso pleno de seu entendimento e de conhecer a verdade pela luz natural da razão. Além disso, grande parte da tradição anterior à filosofia cartesiana reforçou e influenciou a direção do conhecimento para os sentidos e não de outra maneira.

direto, e permaneceriam perdidos ao longo de toda a existência; depois, daqueles que, tendo bastante razão, ou modéstia, considerar-se menos capazes de diferenciar o verdadeiro do falso do que alguns outros, pelos quais podem ser instruídos, devem antes ficar satisfeitos em seguir as opiniões desses outros, do que esforçar-se por achar por si mesmos outras melhores. (Descartes, 1999a, p. 47).

Os espíritos mencionados inicialmente pelo autor são pessoas que tiveram oportunidade e acesso ao conhecimento, mas se limitam ao que aprenderam sem estabelecerem questionamentos. Tais características podem ser facilmente vinculadas à figura de *Epistemon*. Haveria também pessoas com um espírito mais forte, capazes de reconhecer suas limitações e, ao mesmo tempo, buscar o conhecimento sem se pautarem unicamente na autoridade da tradição. Tais espíritos, assim como *Poliandro*, quando conduzidos por um verdadeiro sábio, podem alcançar o conhecimento verdadeiro, conforme é afirmado no diálogo:

Mas ele chegou ignorante ao mundo, e não estando o conhecimento apoiado, em sua primeira idade, senão sobre a fraqueza dos sentidos e sobre a autoridade dos preceptores, é quase impossível que sua imaginação não se encontre preenchida com uma infinidade de falsos pensamentos antes que essa razão possa assumir a conduta, de modo que ele necessita, em seguida, de uma muito boa índole, ou então de instruções de algum sábio, tanto para se desfazer das más doutrinas com as quais está ocupado, quanto para lançar os primeiros fundamentos de uma ciência sólida e descobrir todas as vias pelas quais ele possa elevar seu conhecimento até o mais alto grau que este possa atingir. (Descartes, 2018, p. 181).

Já o próprio Descartes se vê como um espírito diferenciado, ou o que ele menciona aqui como possuidor de “muito boa índole”. Assim, ele foi capaz não apenas de por si só perceber a insuficiência dos conhecimentos obtidos por meio da educação tradicional da época, mas pôde também se auto direcionar no caminho da busca pela verdade, o que fica claro a partir da seguinte passagem de *Discurso*:

No que me diz respeito, constaria sem dúvida do número destes últimos, se eu tivesse tido um único mestre, ou se nada soubesse das diferenças que existem em todos os tempos entre as opiniões dos mais eruditos. Porém, havendo aprendido, desde a escola, que nada se poderia imaginar tão estranho e tão pouco acreditável que algum dos filósofos já não houvesse dito; e depois, ao viajar, tendo reconhecido que todos os que possuem sentimentos muito contrários aos nossos nem por isso são bárbaros ou selvagens, mas que muitos usam, tanto ou mais do que nós, a razão; [...]eu não podia escolher ninguém cujas opiniões me parecessem dever ser preferidas às de outros, e achava-me como coagido a tentar eu próprio dirigir-me. (Descartes, 1999, p. 47-48)

Ainda no que diz respeito a essa espécie de introdução da obra, o filósofo apresenta uma crítica ao estado do conhecimento em sua época, crítica que também está presente no *Discurso*¹². No entanto, com sua filosofia, Descartes visa oferecer um conhecimento de simples compreensão e aplicação, em detrimento dos conhecimentos anteriores, que, a seu ver, possuíam em grande medida características complexas e pouco embasadas. A intenção era apresentar uma filosofia mais clara e simples, propósito que norteia Descartes em toda sua trajetória filosófica, mas que, no caso do diálogo, parece ainda mais evidente. Além disso, de acordo com as pretensões retratadas pelo filósofo no escrito, esse seria um grande projeto arquitetado por ele, o qual, apesar de não ter sido concluído, traz contribuições importantes, pois nele se observa uma das melhores maneiras de compreender a dúvida empreendida por ele, bem como o *cogito*. Além disso, pode-se perceber uma significativa contribuição para a educação, já que a relação entre *Eudoxo* e *Poliandro* se configura como uma relação entre professor e aluno, evidenciando a educação como uma construção conjunta do saber.¹³

Antes de adentrarmos propriamente o diálogo, faz-se necessário pontuar que *A Busca da Verdade*, apesar de ser uma obra inacabada, demonstra, em parte, a aplicação prática do método estabelecido por Descartes. Porém, diferentemente das *Meditações*, em que a aplicação está voltada ao eu, aqui está direcionada ao outro: o *honnête homme* e a todo aquele que se identifica com aquilo que o filósofo propõe. Na carta prefácio dos *Princípios da Filosofia*, ao estabelecer os quatro graus de sabedoria, Descartes também considera a experiência e, posteriormente¹⁴, em certo sentido, o outro, nessa relação de busca pelo conhecimento:

4.2_ Os quatro graus de sabedoria / O primeiro grau contém apenas noções que são tão claras em si mesmas que podem ser adquiridas sem meditação. O segundo compreende tudo o que a experiência dos sentidos nos leva a conhecer. O terceiro, o que o convívio com os outros homens nos ensina. Ao que pode ser acrescentado, como o quarto, a leitura, não de todos, mas particularmente a dos livros escritos por pessoas capazes de nos instruir, pois é uma espécie de conversação com os seus autores. (Descartes, 2005, p. 225)

¹² Descartes, 1999a, p. 41.

¹³ Tal questão será aprofundada no segundo capítulo.

¹⁴ No *Discurso do Método* e nas *Meditações*, Descartes sempre utiliza a primeira pessoa e deixa claro em ambas as obras que o percurso percorrido é pessoal. A partir dessa afirmação e da constituição do *cogito* cartesiano, surge a existência do ego ou eu, que percorre a busca pelo conhecimento seguro. Por isso, é interessante aqui observar a consideração ao outro.

Além disso, nesse texto, Descartes, enquanto *Eudoxo*, assume o papel do professor, o que podemos chamar de condutor, e o cumpre muito bem, de modo que o seu intuito não é ditar o seu método ou a sua verdade, mas sim direcionar o aluno/discípulo para que haja a possibilidade de encontro singular com o conhecimento. O filósofo se propõe aqui a ensinar, mas esse ensinar tem sentido de guiar, auxiliar o aluno para que seja, por si mesmo, capaz de encontrar as verdades.

1.4.2. O início do diálogo

O diálogo é inaugurado pela primeira fala de *Poliandro*, que começa demonstrando admiração intelectual em relação aos demais personagens, refletindo a partir disso sobre como seria diferente se tivesse a oportunidade de seguir um caminho de erudição, semelhante ao trilhado por eles:

Eu vos estimo tão felizes por verdes todas estas belas coisas nos livros gregos e latinos que me parece que, se eu tivesse estudado tanto como vós, eu seria tão diferente de como sou quanto os anjos o são disso que sois vós; e eu não poderia desculpar o erro de meus pais que, estando persuadidos de que o exercício das letras tornaria a coragem mais frouxa, me enviaram tão jovem para a corte e para o exército que o remorso de ser ignorante perdurará por toda minha vida, se eu não aprender alguma coisa com vossa conversação. (Descartes, 2018, p. 183).

Nota-se aqui que *Poliandro* se alia a uma visão tradicional de educação, ressentindo-se por não ter seguido esse caminho. Contudo, ao longo do diálogo, ficará claro que o caminho tradicional, o da erudição, não necessariamente leva ao conhecimento verdadeiro. Desse modo, o início do texto é emblemático, pois revela um *Poliandro* inseguro de si mesmo e de suas habilidades intelectuais, que será, ao longo do diálogo, fortalecido, mostrando-se capaz de alcançar o conhecimento verdadeiro.

Dando prosseguimento, a voz de *Epistemon*, ao responder *Poliandro*, afirma que o anseio por conhecer é comum a todos os homens, sendo que o personagem afirma ser isso uma espécie de doença sem cura, tratando-se de um desejo incessante e contínuo. Afirmção rebatida pela figura do *Eudoxo*, que defende a necessidade de um limite para se conhecer.

EPISTEMON — Tudo o que podemos vos ensinar de melhor sobre este assunto é que o desejo de saber, que é comum a todos os homens, é uma doença que não se pode curar, pois a curiosidade aumenta com a doutrina; e porque os defeitos

que estão na alma não nos afligem senão na medida em que deles temos conhecimento, vós tendes alguma vantagem a mais do que nós, a de que não vedes que vos faltam tantas coisas, como nos ocorre.

EUDOXO — É possível, Epistemon, que, sendo sábio como sois, poderíeis vos persuadir de que haja uma doença tão universal na natureza sem que haja também algum remédio para curá-la? Quanto a mim, parece-me que, como há em cada terra frutos e riachos suficientes para acalmar a fome e a sede de todos, há igualmente verdades suficientes que se podem conhecer em cada matéria para satisfazer plenamente a curiosidade das almas regradas, e que o corpo dos hidróticos não está mais afastado de seu justo temperamento do que o espírito daqueles que estão perpetuamente acometidos por uma curiosidade insaciável.

EPISTEMON — Eu aprendi há muito tempo que nosso desejo não pode estender-se naturalmente às coisas que nos parecem ser impossíveis, e que não o deve àquelas que são viciosas ou inúteis; mas há tantas coisas a saber, as quais nos parecem possíveis e que são não somente honestas e agradáveis, mas, ainda, muito necessárias para a conduta de nossas ações, que eu não poderia acreditar que alguém alguma vez saiba tanto que não lhe reste sempre ocasiões muito justas para desejar ainda mais. (Descartes, 2018, p. 183).

Tal passagem do diálogo inicialmente pode causar certa estranheza, por parecer que as falas estão trocadas, ou seja, não parece caber a *Epistemon*, o erudito arrogante, que não se mostra disposto a se desvincular do conhecimento tradicional e que sempre se apresenta desconfiado da nova filosofia apresentada por Descartes, um posicionamento de vasta curiosidade acerca de novos conhecimentos. A fala parece mais pertinente a *Eudoxo*, que está no papel de apresentar a sua filosofia e propor o seu método. Contudo, considerando a proximidade entre *Epistemon* e Aristóteles ou os aristotélicos, é interessante notar que Aristóteles escolhe inaugurar o livro I de sua *Metafísica* com a seguinte frase: “Todos os homens têm por natureza o desejo de conhecer [...]” (Aristóteles, 1984, p. 11). O que parece muito similar à afirmação de *Epistemon* de que “[...] o desejo de saber, que é comum a todos os homens [...]”.

Se, por um lado, ao pensarmos no propósito do diálogo de realizar uma busca pela verdade, pode parecer que caiba mais ao personagem de *Eudoxo*, ou ao próprio Descartes, uma postura de desejo incessante de conhecimento. Por outro lado, tendo em vista a similaridade entre *Epistemon* e Aristóteles, é importante considerarmos que Aristóteles e sua tradição possuíam um olhar sobre a questão do conhecimento pautado no objeto, por esse viés, ainda que seja possível estabelecer um desejo incessante de conhecer, é impossível alcançar o conhecimento na mesma medida, já que há infindáveis objetos. Descartes, no entanto, transforma essa perspectiva estabelecendo o foco no sujeito que conhece, com isso, o entendimento reconhece o seu limite e consegue determinar o que

lhe cabe conhecer, satisfazendo-se com isso. Nesse sentido, a postura de *Epistemon* é, na verdade, bastante adequada.

Além disso, Descartes nos mostrou que não deveríamos nos ocupar com aquilo que não estivesse ao alcance do nosso entendimento¹⁵. Com isso, o autor parece querer mostrar que o mais importante não é possuir um acervo de informações. Ter o conhecimento bem aplicado é muito mais eficaz e importante. Borba, amparada pela concepção de Olivo (2005), traz um esclarecimento sobre essa passagem.

De acordo com Olivo, essa afirmação confirmaria o projeto das *Regras* no tocante ao aprofundamento das ciências. Primeiramente, o autor esclarece a referida afirmação de Eudoxo. Ter o seu desejo de conhecer saciado não é uma expressão de sua vaidade e não quer dizer que ele conheça tudo o que pode ser conhecido; o que ocorre na verdade é que ele possui meios de buscar tudo o que pode ser conhecido, ou seja, ele pode virtualmente conhecer tudo o que pode vir a ser conhecido. (Borba, 2015, p. 62).

Ainda sobre o conhecimento, por meio das palavras de *Poliandro*, Descartes chama atenção acerca da fragilidade da veracidade dos conhecimentos e como algo pode se tornar verdade estritamente pela autoridade de quem disse:

POLIANDRO: [...] Pois eu não duvido de que os primeiros que obrigaram a humanidade a acreditar em todas essas coisas não tivessem razões muito fortes para prová-las; mas elas foram, desde então, com tão pouca frequência repetidas que não há mais ninguém que as saiba; e, entretanto, estas verdades são tão importantes que a prudência nos obriga a acreditar cegamente nelas e com o risco de errar antes do que esperar que nos sejam reveladas quando estivermos no outro mundo. (Descartes, 2018, p. 185).

Com esse trecho, vemos que muito daquilo que confiamos se deriva da importância que é dada a isso. Isso aconteceu com o aristotelismo, que permaneceu por muito tempo sem ser questionado e influenciou a tradição de tal maneira que levou as pessoas a se tornarem resistentes a novos conhecimentos. Esse cenário é o motivo pelo qual Descartes decide construir um método fácil e aplicável.

Em seguida, *Eudoxo* apresenta uma ordem de exposição acerca dos objetos de conhecimento a serem desenvolvidos ao longo do diálogo. O que pode ser denominado “plano” de

¹⁵ Descartes, 1999, p. 48.

A Busca da Verdade é um ponto marcante do texto e carrega muita complexidade, a começar pela vasta quantidade de elementos pretendidos. Além disso, esse é um momento do texto mais suscetível à confusão acerca da datação do escrito, pois contém conceitos que correspondem a momentos distintos da vida filosófica de Descartes. Apesar de essa ser uma questão importante, não é essencial à nossa pesquisa, por isso não será desenvolvida de maneira detalhada. Basta sabermos que se trata da apresentação de um projeto robusto, que traria uma exposição completa da filosofia cartesiana, contemplando questões físicas, metafísicas e morais.¹⁶

Logo após a apresentação do plano, *Epistemon*, ao comentá-lo, dá espaço para uma analogia trazida por *Eudoxo*. Semelhante à analogia da construção, presente no *Discurso*¹⁷, temos aqui a metáfora do quadro em branco, cumprindo o mesmo papel, como podemos ver abaixo.

EPISTEMON — Com efeito, nossos sentidos não veem nada além das coisas mais grosseiras e comuns, e nossa inclinação natural é toda corrompida; e, quanto aos preceptores, ainda que se possa encontrar sem dúvida alguns muito perfeitos, este seria o caso se eles não pudessem forçar nossa crença a aceitar suas razões até que nosso entendimento as tenha examinado, a quem sozinho pertence realizar essa obra. Mas ele é apenas um excelente pintor que teríamos encarregado de pincelar as últimas cores de um quadro ruim, esboçado por jovens aprendizes, e que, por mais que tivesse praticado todas as regras de sua arte para corrigir aos poucos tanto um traço quanto outro e acrescentar tudo o que falta, não teria conseguido, contudo, refazê-lo tão bem que nele não ficasse grandes defeitos, visto que o desenho fora mal concebido, as figuras mal planejadas e as proporções mal observadas desde o início.

EUDOXO — Vossa comparação revela muito bem o primeiro obstáculo que nos acomete; mas vós não acrescentais o meio de que é preciso se servir para se proteger dele. Quem é que, parece-me, poderia ainda melhor do que vosso pintor retomar inteiramente esse quadro, tendo utilizado primeiramente a esponja para apagar todos os traços que nele se encontram antes de perder tempo com corrigi-los: seria preciso, então, que cada homem, tão logo tivesse atingido uma determinada fase que se chama idade do conhecimento, resolvesse uma vez por todas apagar de sua fantasia todas as ideias imperfeitas que foram traçadas até então e que recomeçasse seriamente a formar novas, empregando tão bem toda a indústria de seu entendimento que, se ele não as levasse à perfeição, ao menos poderia rejeitar o erro sobre a fraqueza dos sentidos ou sobre os desregramentos na natureza. (Descartes, 2018, p. 187).

Ambas as analogias são utilizadas para demonstrar que seguir o método proposto envolve abandono de suas antigas opiniões. Com isso, enquanto no *Discurso* deve-se aplicar a demolição

¹⁶ Para uma compreensão completa e detalhada acerca dessa questão, ver Borba (2015, p. 29-35).

¹⁷ Descartes, 1999, p. 45.

de todo o conhecimento, representada por uma construção que está com diversas falhas e que, portanto, deve ser demolida e reconstruída, em *A Busca da Verdade*, deve-se começar o quadro outra vez, apagando-o completamente. Assim como não se deve construir uma nova casa em cima de antigos fundamentos, pois é provável que apresente falhas no futuro, não se deve tentar consertar um quadro, pois ele jamais alcançaria a beleza e perfeição de uma pintura realizada desde o início, sem alterações.

Eudoxo adverte, entretanto, que não é tão simples o abandono de suas antigas opiniões, e que apenas a utilização da vontade não é suficiente. É necessário que se recorra ao uso da razão. É partindo desse cenário que *Eudoxo* inicia com *Poliandro* os primeiros passos do percurso da dúvida. Pode-se dizer que a dúvida é a questão mais bem desenvolvida no diálogo. Apesar de o filósofo ter muitas pretensões acerca desse texto, os argumentos vinculados à dúvida e a primeira certeza estabelecida por ele são as questões centrais efetivamente desenvolvidas, o que nos parece suficientemente importante à medida em que vemos que, em termos didáticos e de clareza, esse é o texto em que o filósofo melhor desenvolve tais questões.

1.4.3. A dúvida e o *cogito*

O argumento que introduz a dúvida, assim como no *Discurso*¹⁸ e *Meditações*¹⁹, é o do erro dos sentidos, lançado por meio da argumentação do condutor *Eudoxo*, que indaga *Poliandro* acerca do que ele compreenderia como o primeiro conhecimento que um ser humano pode obter. Com muita facilidade, *Poliandro* responde, ingenuamente:

EUDOXO — Seria um favor considerardes comigo quais são, dentre todas as verdades que os homens possam saber, as mais certas e as mais fáceis de conhecer.
 POLIANDRO — Há alguém que possa duvidar de que as coisas sensíveis, refiro-me àquelas que vemos e tocamos, não sejam muito mais certas do que todas as outras? Quanto a mim, eu ficaria muito surpreso se vós me conduzísseis a ver tão claramente algo a respeito do que se diz de Deus ou de nossa alma.
 EUDOXO — É isso exatamente o que eu espero; e eu avalio como estranho que os homens sejam tão crédulos quanto a apoiar a sua ciência sobre a certeza dos sentidos, já que ninguém ignora que por vezes eles nos enganam, e que temos boas razões para sempre suspeitar daqueles que nos enganaram alguma vez. (Descartes, 2018, p. 188).

¹⁸ Descartes, 1999a, p. 61.

¹⁹ Descartes, 2004, p. 23.

Vemos que *Eudoxo* mostra a *Poliandro* que os sentidos possuem falhas as quais podem prejudicar a apreensão do conhecimento, entretanto, *Poliandro* apresenta a limitação do argumento, mostrando que seria fácil identificar as circunstâncias em que os sentidos apresentam erros. Desse modo, os sentidos não poderiam ser classificados como absolutamente enganosos, mas apenas como enganosos em circunstâncias específicas.

Visando alcançar, portanto, qualquer circunstância, *Eudoxo* lança o argumento do sonho e uma versão simplificada do famoso argumento do Deus enganador:

EUDOXO — Uma vez que não é suficiente vos dizer que os sentidos nos enganam em certas ocasiões, das quais vos apercebeis, para vos fazer crer que eles o façam também em outras sem que possais reconhecê-lo, eu quero avançar um pouco mais para saber se alguma vez não haveis visto aqueles melancólicos que pensam serem cântaros ou então terem alguma parte do corpo de um tamanho enorme: eles jurariam que veem e tocam tal qual imaginam. É verdade que seria ofender um bom homem lhe dizer que ele não pode ter mais razão do que eles para assegurar a sua crença, já que ele se reporta, como eles, ao que os sentidos e sua imaginação lhe representam. Mas não podereis julgar uma maldade por eu vos perguntar se não estais sujeito a dormir, assim como todos os homens, e se não podeis, ao dormir, pensar que me vedes, que estais andando neste jardim, que o sol vos ilumina e, enfim, que todas as coisas nas quais acreditais agora sejam todas certas. Nunca ouvistes estas palavras de espanto nas comédias: será que estou acordado ou dormindo? Como podeis estar certo de que vossa vida não seja um contínuo sonho, e que tudo o que pensais aprender por meio dos vossos sentidos não seja falso, tanto agora como quando dormis? Visto que aprendestes principalmente que fostes criado por um ser superior, o qual sendo todo-poderoso como é, não teria tido mais dificuldade de nos criar tal qual afirmo do que da forma como penseis que sois. (Descartes, 2018, p. 188)

Ao analisar a sequência dos argumentos e elementos presentes nas *Meditações* em relação ao diálogo, nota-se a ausência do ‘gênio maligno’. Considerando o ‘gênio maligno’ como um artifício psicológico e não apenas como mais um argumento da dúvida²⁰. O propósito desse artifício seria fortalecer o percurso dubitativo, ou seja, um artifício psicológico utilizado para relembrar todo o caminho percorrido em busca do conhecimento seguro, mantendo a dúvida metafísica. Segundo Borba (2015, p. 166), a ausência do argumento é justificada pela falta de necessidade, visto que o bom condutor já cumpriria o papel de fortalecimento do caminho. Dessa maneira, vemos que o receio demonstrado por *Poliandro*, ainda na primeira parte do diálogo, de percorrer o

²⁰ Em concordância com Henri Gouhier (1954; 1999).

caminho da dúvida, pode ser descartado à medida em que a presença de *Eudoxo* proporciona segurança ao personagem:

A ausência do gênio maligno no diálogo não o distancia das *Meditações*, muito antes pelo contrário, há uma justificativa para essa ausência que se ampara no próprio fato de se tratar de um diálogo. Isso porque a dificuldade em se manter a dúvida, anunciada ao fim da primeira Meditação, dificuldade essa que justifica a existência do gênio maligno, é também vivenciada por Poliandro na *Recherche*. Porém, todas as vezes que Poliandro recai em seus antigos preconceitos, esquecendo, mesmo que apenas por um pequeno instante, da dúvida empreendida anteriormente, Eudoxo está ali para lembrá-lo e fazê-lo retornar ao bom caminho. Nesse sentido, considerando o gênio maligno não como um argumento, mas apenas como um artifício psicológico, ele pode ser substituído pelo papel desempenhado por Eudoxo no diálogo. Deste modo, apesar de não haver na *Recherche* o recurso ao gênio maligno, a dificuldade em se sustentar uma dúvida da magnitude da que fora empreendida se revela através do caminho feito por Poliandro na busca pela verdade, no qual ele enfrentará problemas para se desvencilhar dos antigos preconceitos. (Borba, 2019, p. 121)

Posteriormente, vê-se um receio por parte de *Poliandro*, que teme se perder no caminho da busca pelo conhecimento. *Epistemon* acompanha a preocupação de *Poliandro*, que, por outro lado, é tranquilizada por *Eudoxo*, que adverte não dever existir temor, pois o caminho só é perigoso para aqueles que o percorrem sem um guia. Com isso, vemos a importância da segurança transmitida pelo condutor. A primeira parte do diálogo é encerrada dessa maneira²¹.

O segundo momento do diálogo é marcado pela apresentação da importância da dúvida cartesiana. Através da voz de *Poliandro*, o texto retrata a visão de muitos objetores ao não compreenderem o papel da dúvida e sua importância para toda a condução do método.

EUDOXO — Vós estais muito bem preparado, e é precisamente por aí que eu gostaria de vos conduzir. Mas, agora, é o momento em que é preciso que presteis atenção às consequências que quero tirar dessas premissas. Vedes, então, que podeis duvidar, com razão, de todas as coisas cujo conhecimento vos ocorre apenas com a ajuda dos sentidos; mas podeis duvidar de vossa dúvida e permanecer incerto de que duvidais ou não?

POLIANDRO — Confesso que isso me enche de espanto, e o pouco de perspicácia que devo ao meu frágil bom senso faz que eu, com assombro, me veja forçado a reconhecer que nada faço com alguma certeza, que duvido de tudo e que não estou certo de nada. O que, porém, quereis concluir a partir daí? Não vejo para que possa servir esse espanto universal nem como uma tal dúvida possa ser

²¹ *A Busca da Verdade* não é um texto que possui divisão feita por Descartes. Entretanto, ao se falar em duas partes, divide-se como primeira a parte de que se tem a cópia em francês e como segunda a parte da qual nos resta apenas a tradução latina.

um princípio capaz de nos conduzir tão longe. Ao contrário, o objetivo que haveis dado a este diálogo é o de livrarmo-nos de nossas dúvidas e o de nos fazer conhecer verdades que poderiam ser ignoradas por Epistemon, por mais sábio que ele seja. (Descartes, 2018, p. 167)

Vemos Descartes mostrar aqui que a dúvida tem papel fundamental, pois é por meio dela que se encontrará a primeira certeza.

EUDOXE²² — Emprestai-me apenas vossa atenção, e eu vos conduzirei mais longe do que pensais. Pois, a partir dessa dúvida universal, como de um ponto fixo e imóvel, quero derivar o conhecimento de Deus, o de vós mesmo e, finalmente, o de todas as coisas que existem na natureza.

Pela primeira vez nos escritos de Descartes, a certeza do eu é concebida diretamente a partir da dúvida. Em seus outros textos (*Discurso, Meditações e Princípios*), o foco da formulação é sempre o pensamento. É o pensar, em todas as suas formas, que confirma a existência do eu. Ainda que a dúvida seja considerada uma forma de pensar, ela jamais, antes de *A busca da Verdade e*, assume o lugar do pensamento na construção do *cogito*.

A modificação na formulação da primeira certeza estabelecida por Descartes acontece para uma melhor compreensão da questão. Apesar da célebre frase “penso, logo existo” obter uma enorme fama, a sua compreensão não parece clara para a maioria das pessoas, tanto em sua época, quanto na atualidade. Dizer “penso, logo existo” significa que o reconhecimento da existência se dá inteiramente a partir do pensamento. Tal frase não apenas afirma a existência do eu, mas garante a existência de uma primeira verdade da qual não se pode duvidar. Nesse sentido, o caminho feito para se chegar até o *cogito* é mais importante que a afirmação nela mesma.

Vimos que no diálogo, a chegada ao *cogito* acontece a partir da dúvida, a dúvida pode então ser considerada um tipo de pensamento, o que nos permite entender que no diálogo o “penso, logo existo” pode ser concebido por “duvido, logo existo”. Embora o “penso” tenha sido substituído por “duvido”, o *cogito* não se configura como um silogismo, em que qualquer mudança nos termos manteria seu sentido. Não é possível afirmar “caminho, logo existo”, como sugere Gassendi²³, pois após todo o caminho percorrido, não é possível afirmar a existência de um corpo que caminha, apenas o pensamento (e suas formas, como a dúvida) resiste.

²² Sem seguir um padrão determinado, em alguns momentos da segunda parte do diálogo, a tradução chama o personagem Eudoxo de Eudoxe.

²³ Descartes, 2018, p. 168.

POLIANDRO — Eis aqui, certamente, grandes promessas, e, desde que sejam cumpridas, elas valem que nós vos concedamos o objeto de vosso pedido. Sede, portanto, fiel às vossas promessas, e nós cumprimos as nossas.

EUDOXE — E, então, como não podeis negar que duvidais, e, ao contrário, é certo que duvidais e, mesmo, tão certo que não podeis duvidar disso, também é verdade que vós que duvidais existis, e isso é tão verdadeiro que disso não podeis duvidar mais.

POLIANDRO — Eu sou da vossa opinião; pois, se eu não existisse, eu não poderia duvidar.

EUDOXE — Vós existis, portanto, e sabeis que existis, e vós o sabeis porque duvidais.

POLIANDRO — Tudo isso é verdadeiro. (Descartes, 2018, p. 168).

Posterior ao momento de reconhecimento da certeza do eu, *Eudoxo* questiona *Poliandro* acerca de quem ele é: “Repitamos o argumento: vós existis, sabeis que existis e o sabeis porque sabeis que duvidais. Mas, vós, que duvidais de tudo e que não podeis duvidar de vós mesmo, quem sois vós?” (Descartes, 2018, p. 168). *Poliandro* responde de maneira muito inocente que ele é um homem. *Eudoxo* mostra a *Poliandro* que tal resposta, por mais que pareça a mais óbvia, envolve o conceito de homem, que seria um conceito complexo. *Poliandro* então reformula a sua resposta dizendo que ele é na verdade: “[...] um certo todo composto por dois braços, duas pernas, de uma cabeça e de todas as outras partes que constituem o que se chama corpo humano, cujo todo, além disso, se nutre, anda, senta e pensa.” (Descartes, 2018, p. 168). *Eudoxo* o explica novamente que a resposta dada por ele envolve elementos não contemplados pela questão e que os elementos citados também não presumem certeza, não resistem à dúvida e que, portanto, estão de maneira suspensa, ainda em dúvida. Finalmente, *Poliandro* consegue compreender e identificar a composição da sua essência:

POLIANDRO — Vejo agora, certamente, que eu me enganei em minha resposta, e que fui mais longe do que deveria, porque eu não havia capturado suficientemente bem vosso pensamento. Isso me tornará também mais circunspecto no futuro, e me leva, ao mesmo tempo, a admirar a precisão do vosso método, por meio do qual nos conduzis passo a passo, por vias simples e fáceis, ao conhecimento das coisas que quereis nos ensinar. E, no entanto, temos algum motivo para considerar proveitoso o erro que cometi, já que é a ele que devo agora por saber que o que sou, na medida em que duvido, não é de modo algum o que chamo de meu corpo. Ademais, nem mesmo sei se tenho um corpo, já que me mostrastes que posso duvidar disso. Acrescento também que tampouco posso negar em absoluto que eu tenha um corpo; no entanto, embora deixemos intactas todas essas suposições, isso não impedirá que eu esteja certo de minha existência; pelo contrário, elas me firmam ainda mais na certeza de que existo e que não sou um corpo. Pois, caso contrário, se eu duvidasse do meu corpo, eu duvidaria também de mim mesmo, o que me é impossível; pois estou plenamente

convencido de que existo, e convencido de tal modo que não posso de modo algum duvidar disso. (Descartes, 2018, p. 170).

Citamos anteriormente os tropeços cometidos por *Poliandro* ao identificarmos algumas semelhanças entre o personagem e os estudantes do ensino médio. Aqui, vemos *Poliandro* reconhecer os erros e enaltecer o seu benefício à medida em que foi por meio do erro que se pôde enxergar o que ele é essencialmente. Os estudantes por diversas vezes se encontram nesse papel, que consiste na demora em compreender certos elementos aparentemente simples. *Eudoxo*, como um bom guia, pacientemente procura diferentes maneiras de apresentar o conhecimento a *Poliandro*, e é a partir disso que ele pode chegar a uma compreensão efetiva da função do questionamento colocado por *Eudoxo*.

Em *A Busca da Verdade*, Descartes parece tomar consciência de que o processo do conhecimento pode ser mais complexo do que parece e, por compreender isso, ele se coloca nesse diálogo como um didático guia de sua filosofia. Com isso, vemos a preocupação de Descartes com o entendimento dos outros acerca da sua filosofia. Vê-se também a vontade e o esforço de fazer a sua filosofia ser compreendida. Vemos acima que as dificuldades demonstradas por *Poliandro* estão, sobretudo, em se desvincular de suas crenças. Isso torna ainda mais relevante a presença de um bom guia para percorrer o caminho proposto por Descartes. Sem ele, entretanto, aquilo que parece muito simples de compreender pode se tornar muito mais complexo, e até mesmo perigoso, e isso é representado fielmente pelo personagem de *Poliandro*, visto que seus tropeços e erros demonstram muito bem os preconceitos que carregamos.

Descartes tenta mostrar a resistência das pessoas a novos métodos, sobretudo os intelectuais da época. E o filósofo traz nesse texto diversas críticas a esse aspecto: um conhecimento deve ser considerado verdadeiro não apenas porque ele foi estabelecido, mas porque não há possibilidade de se considerar algo diferente, ou seja, por ser indubitável. O pensamento cartesiano, que também faz parte da época da revolução científica, permite o constante estímulo ao desenvolvimento do conhecimento, sem esse movimento talvez o conhecimento não teria força para evoluir de maneira geral.

Retornando ao diálogo, vemos o personagem de *Epistemon* chamar a atenção de *Eudoxo* para uma questão importante em relação à dúvida: a dúvida é um caminho perigoso. Muitas vezes, utilizá-la pode ser uma via sem saída, à medida em que apenas duvidar talvez não leve *Poliandro* ao conhecimento verdadeiro, mas sim ao total ceticismo.

EPISTEMON — Eu julgo, de minha parte, que é muito perigoso conduzir as coisas tão longe. Estas dúvidas tão gerais nos conduziriam diretamente à ignorância de Sócrates ou à incerteza dos pirrônicos; e são águas profundas onde não me parece que se possa encontrar o fundo. (Descartes, 2018, p. 189).

Era muito comum que o ceticismo fosse vinculado a Descartes, contudo, o próprio filósofo estabelece uma visão pejorativa acerca dos céticos, afirmando a dúvida cética como desprovida de qualquer propósito²⁴. Descartes parece aqui tentar se desvincular definitivamente do ceticismo, salientando o uso da dúvida como método, dando a ela um tratamento cuidadoso. A dúvida no pensamento cartesiano proporciona um raciocínio consequente, uma cadeia de razões.

Como já citado, por meio do personagem *Poliandro*, vemos uma formulação diferente do *cogito* em relação ao *Discurso* e às *Meditações*. Aqui é a primeira vez que aparece a formulação da célebre frase dessa maneira: “eu duvido, logo, existo; ou, o que é a mesma coisa: eu penso, logo, existo” (Descartes, 2018, p. 175). A partir do reconhecimento do *cogito*, ele fala acerca do exame do pensamento considerado como atributo principal de seu eu (alma). Assim, o eu é definido como um ser pensante.

POLIANDRO — De todos os atributos que me atribui, resta apenas um para examinar, o pensamento, e considero que ele é, só ele, de uma natureza tal que não posso separá-lo de mim; pois, se é verdade que duvido e como disso não posso duvidar, é igualmente verdadeiro que penso. O que é, com efeito, duvidar senão pensar de uma certa maneira? E, com certeza, se eu não pensasse, não poderia saber se duvido nem se existo. Eu existo, contudo, e sei que existo, e o sei porque duvido, isto é, porque penso; e, mesmo, poderia acontecer que, se, por um momento, eu cessasse de pensar, eu cessaria ao mesmo tempo de existir. E, portanto, a única coisa que não consigo separar de mim, que eu sei com certeza ser eu e que posso agora afirmar, sem medo de me enganar, é que sou um ser pensante. (Descartes, 2018, p. 173)

Essa afirmação, entretanto, faz com que *Epistemon* questione as conclusões alcançadas por *Poliandro*, indagando *Eudoxo* sobre o significado dos termos envolvidos na afirmação (dúvida, pensamento e existência). *Epistemon* afirma que apesar de *Poliandro* ter chegado às conclusões, *Eudoxo* e ele não tinham definido o significado desses termos. Se tudo havia sido colocado em dúvida, como eles poderiam de antemão saber o significado dos termos necessários para se fazer a

²⁴ Descartes, 1999, p. 58.

afirmação da existência do eu? A resposta dada por Descartes por meio do personagem *Eudoxo* nos mostra que há certos conceitos que, ao serem vivenciados e apreendidos por nossa inteligência, se apresentam muito mais compreensíveis do que uma definição desenvolvida por algum pensador importante. Para que se compreenda efetivamente o que é o pensar e o que é duvidar, basta duvidarmos e pensarmos. Nesse sentido, a apreensão executada por nosso intelecto dispensaria explicações exatas acerca de diversos conceitos.

EUDOXO — [...] Além disso, há muitas coisas que tornamos mais obscuras querendo defini-las, porque, como elas são muito simples e muito claras, é-nos impossível conhecê-las e compreendê-las melhor do que por elas mesmas. Ainda mais, entre os maiores erros que se pode cometer nas ciências, é preciso contar talvez o erro daqueles que querem definir o que se deve tão somente conceber, e que não conseguem nem distinguir as coisas claras das coisas obscuras tampouco discernir o que, para ser conhecido, exige e merece ser definido do que pode ser muito bem concebido por si mesmo. Ora, entre as coisas que são de tal modo claras que as conhecemos por elas mesmas, podemos inserir a dúvida, o pensamento e a existência. (Descartes, 2018, p. 175).

Poliandro consente a afirmação de *Eudoxo*:

POLIANDRO — [...] vos asseguro que jamais duvidei do que é a dúvida, por mais que eu não tenha começado a conhecê-la ou, melhor, a refletir sobre ela, senão quando Epistemon quis colocá-la em dúvida. Mal havíeis vós me mostrado o pouco de certeza que temos da existência das coisas que conhecemos com a ajuda apenas dos sentidos que comecei a duvidar dessas coisas, e isso foi suficiente para me fazer conhecer, ao mesmo tempo, tanto a minha dúvida quanto a certeza dessa dúvida. Posso então afirmar que comecei a me conhecer logo que comecei a duvidar; mas não era aos mesmos objetos que se reportavam minha dúvida e a minha certeza, pois minha dúvida se aplicava somente às coisas que existem fora de mim, e minha certeza se aplicava à minha dúvida e a mim mesmo. Eudoxo tinha razão, portanto, de dizer que há coisas que não podemos aprender senão vendo-as. Assim também, para aprender o que é a dúvida, o que é o pensamento, basta apenas cada um duvidar e pensar. O mesmo vale para a existência. É preciso saber somente o que se entende por essa palavra; e imediatamente se conhece a coisa, tanto quanto seja possível ao homem conhecê-la, e para isso não há necessidade de definições; elas obscureceriam a coisa antes do que as esclareceriam. (Descartes, 2018, p. 176).

Anteriormente a esse momento, *Eudoxo* estimula *Poliandro* a demonstrar aquilo que aprendera percorrendo o método proposto e aqui vemos o discípulo de *Eudoxo* mostrar tal feito. Tal fala faz com que *Epistemon* se dê por convencido, mas, mesmo assim, ele faz questão de diminuir os resultados obtidos por *Eudoxo* e *Poliandro*, afirmando que tudo o que fora estabelecido

até então poderia ter sido resumido em poucas palavras. A resposta a essa afirmação está atrelada a uma afirmação já feita por Descartes no *Discurso*²⁵.

EUDOXE: Nunca tive a intenção de prescrever a quem quer que seja um método, que deveria ser seguido para a busca da verdade; quis somente expor aquele de que me servi, a fim de que, caso seja julgado como ruim, seja rejeitado; mas, ao contrário, caso o julguem bom e útil, que sirva aos demais também. De resto, deixo cada um inteiramente livre para admiti-lo ou rejeitá-lo. Agora, caso se venha a dizer que ele não me trouxe avanços, cabe à experiência julgá-lo, e eu estou certo – contanto que continueis me emprestando vossa atenção – de que vós mesmos ireis confessar que não podemos ser tão circunspectos no estabelecimento dos princípios e que, uma vez os princípios solidamente postos, poderemos estender as consequências mais além e as deduzir mais facilmente do que poderíamos ousar nos prometer. (Descartes, 2018, p. 176-177).

Nesse momento, *Epistemon* critica *Eudoxo* por ter o hábito de voltar sempre ao mesmo princípio, afirmando que isso não o fará evoluir.

EPISTEMON — Vós me pareceis semelhante àqueles saltadores que sempre caem sobre seus próprios pés; vós retornais sempre ao vosso princípio; se continuardes desse modo, não ireis nem longe nem depressa. (Descartes, 2018, p. 177).

Eudoxo desconsidera a crítica feita por *Epistemon*, reafirmando a importância do estabelecimento de princípios sólidos e apresentando uma das regras do método cartesiano que consiste na terceira regra estabelecida no *Discurso*²⁶: começar pelas coisas mais simples para alcançar as mais complexas.

EUDOXO: Todo o segredo consiste em começar pelas primeiras e mais simples, e em elevar-se em seguida pouco a pouco e como que por degraus até as verdades mais distantes e mais compostas. Ora, quem duvidará de que o que pus como princípio não seja a primeira de todas as coisas que podemos conhecer com algum método? É seguro, com efeito, que não podemos duvidar dela, mesmo quando duvidamos da verdade de tudo o que o universo contém. Então, para que estejamos certos de que começamos bem, é preciso, para não nos desgarrarmos na sequência, ter o cuidado, e é o que fizemos, de não admitir como verdade o que está sujeito à menor dúvida. Para este fim, é necessário, em minha opinião, deixar Poliandro

²⁵ Descartes, 1999, p. 37.

²⁶ [9] “O terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para elevar-me, pouco a pouco, como galgando degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e presumindo até mesmo uma ordem entre os que não se podem preceder naturalmente uns aos outros” (Descartes, 1999^a, p. 49-50).

que fale só ele, pois, como ele não segue nenhum outro mestre senão o senso comum, e como sua razão não se alterou por nenhum prejuízo, é quase impossível que se engane, ou, ao menos, ele se aperceberá facilmente e voltará sem dificuldade para o caminho reto. (Descartes, 2018, p. 177)

Assim, vê-se claramente que a busca pela verdade é mais adequada ao homem comum, em detrimento do erudito. Cabe a *Poliandro* prosseguir nesse caminho e, de maneira independente, buscar as verdades que possam ser deduzidas a partir do primeiro princípio. Ele inicia esse caminho, mas o texto é interrompido.

EPISTEMON — Escutemo-lo, pois, falar, e deixemo-lo expor as coisas que diz estarem contidas em vosso princípio.

POLIANDRO — Há tantas coisas contidas na ideia que apresenta um ser pensante que precisaríamos de dias inteiros para desenvolvê-las. Então, para o momento, trataremos apenas das principais e daquelas que servem para tornar mais clara a noção desse ser, e que a distinguem de tudo o que não tem relação com ele. Eu entendo por ser pensante... (Descartes, 2018, p. 178)

O diálogo se encerra assim, abruptamente, frustrando as expectativas de quem esperava encontrar aqui o desenvolvimento pleno da filosofia cartesiana. Não é possível dizer se o projeto foi deliberadamente abandonado, ou se outras questões (problemas de saúde, por exemplo) impediram sua continuação. Existem algumas perspectivas que tentaram prever os motivos de uma interrupção tão inesperada, mas nenhuma é capaz de afirmar ao certo o que teria acontecido.²⁷

A despeito das razões que motivaram a interrupção precoce de *A Busca da Verdade*, fato é que se encontram ali, apresentados de uma maneira completamente nova e distante do padrão cartesiano, elementos centrais para a introdução ao pensamento de Descartes: o método, a dúvida e o *cogito*. Tais elementos parecem suficientes para atender às necessidades latentes do ensino médio, à medida em que uma apresentação a partir da utilização do texto propriamente se faz mais relevante que apenas um resumo geral de sua filosofia. Por outro lado, é importante frisar que em relação ao aprofundamento dos conceitos filosóficos cartesianos, suas grandes obras, tais como *Meditações* e *Discurso*, são absolutamente indispensáveis àqueles que pretendem compreender mais amplamente Descartes. O diálogo, contudo, se apresenta como um convite muito mais atraente aos conceitos propostos por ele.

²⁷ Para mais detalhes acerca das interpretações sobre o fim do diálogo, ver Borba (2015, p. 261).

Tendo tudo isso em mente, a pergunta que se coloca, e que rege a presente pesquisa, é a seguinte: não seria a *Busca da Verdade* o texto mais adequado para introduzir Descartes aos alunos do ensino médio? Esperamos demonstrar que sim.

CAPÍTULO 2

As características pedagógicas de *A Busca da Verdade pela Luz Natural*

Neste capítulo, buscamos apresentar o amparo pedagógico de nossa pesquisa, o que será dividido em três momentos distintos. Em primeiro lugar, realizamos um panorama geral de todo o contexto pedagógico brasileiro atual, suas mudanças e constantes transformações. Posteriormente, examinaremos os elementos pedagógicos identificados no diálogo, enfatizando as semelhanças presentes entre *Poliandro* e o estudante do ensino médio, bem como entre *Eudoxo* e o professor. Por fim, será realizada uma análise comparativa entre a dinâmica de ensino e aprendizagem exposta por meio da relação de *Eudoxo* e *Poliandro* e a metodologia histórico-problematizadora.

2.1. O amparo pedagógico da dissertação

A Idade Moderna foi um período de grandes transformações, o Renascimento, a Reforma Protestante, mais tarde o Iluminismo e a Revolução Francesa, contribuíram para que esse fosse um período de valorização do ser humano como um ser autônomo intelectualmente. O homem ganha um espaço significativo, desempenhando um papel central, o que tem reflexos nos debates sobre a educação. O modelo educacional tradicional é refletido por filósofos como Michel Montaigne (1533-1592). Em seu ensaio *Sobre a Educação das Crianças*, o filósofo estabelece críticas à formação meramente escolar, que também podemos denominar de educação tradicional recebida pelos filhos da nobreza em sua época. A concepção do sujeito como ser autônomo intelectualmente aparece por meio de críticas tecidas pelo filósofo ao papel do professor, como podemos ver abaixo:

Os professores não param de gritar em nossos ouvidos, como quem entornasse o conhecimento num funil: nossa tarefa seria apenas repetir o que nos disseram. Gostaria que ele corrigisse essa prática e que desde o início, segundo a capacidade do espírito que tem em mãos, começasse a pô-lo na raia, fazendo-o provar, escolher e discernir as coisas por si mesmo. Ora abrindo-lhe o caminho, ora deixando-o abrir. Não quero que só o preceptor invente e fale: quero que, quando chegar a vez de seu discípulo, o escute falar. Sócrates Algos e mais tarde Arcesilau mandavam primeiramente seus discípulos falarem, e só depois lhes falavam. (Montaigne, 2005, p. 79-80).

O incentivo à reprodutibilidade do conhecimento sem a busca por significação e a aplicação prática desse conhecimento são problemáticas significativas enfrentadas pela educação tradicional. Apesar dos avanços atuais nesse sentido, ainda estamos em um processo de desvinculação desse modelo. Essas questões já eram apontadas por Montaigne na modernidade, ao criticar a mera memorização de informações sem compreensão crítica e significativa.

Montaigne propõe uma abordagem educativa mais holística, sugerindo a descentralização do conhecimento. Assim, a figura do professor deveria deixar de ter o papel principal e os estudantes deveriam ser mais que mero espectadores passivos. Em vez disso, ele defendia que o aluno fosse ativamente ouvido, incentivado a interpretar, escolher e discernir as informações apresentadas.

Essa perspectiva de Montaigne ecoa a metodologia socrática, em que Sócrates valorizava o diálogo e a reflexão crítica. Sócrates, ao sempre considerar e analisar aquilo que ouvia para somente depois, e a partir disso, orientar e direcionar seus discípulos no caminho do conhecimento, visava não apenas transmitir informações, mas ao contrário, instruir indivíduos autônomos, capazes de pensar de forma independente e crítica.

Além disso, Montaigne e Sócrates compartilhavam a visão de que a educação deve formar indivíduos autônomos, capazes de tomar decisões informadas, construir um pensamento crítico robusto e interpretar os diversos conceitos e elementos presentes na sociedade. Essa autonomia intelectual é essencial para que os indivíduos possam transformar seu meio de maneira positiva e significativa.

Hoje, essa abordagem se reflete nas pedagogias modernas que enfatizam a aprendizagem ativa, o pensamento crítico e a educação voltada para a vida real. O desafio contemporâneo é integrar essas práticas de maneira eficaz nos sistemas educacionais para que todos os alunos possam se beneficiar de uma educação que não só informe, mas também transforme. Libâneo nos mostra que a ideia de pensar o sujeito como um ser autônomo intelectualmente é algo que cresce na modernidade:

Pedagogos como Pestalozzi, Kant, Herbart, Froebel, Durkheim, Dewey vão consolidando teorias sobre a prática educativa assentadas na manutenção de uma ordem social mais estável, garantidas pela racionalidade e pelo progresso em todos os campos, especialmente na ciência. São também teorias fincadas nas ideias de natureza humana universal, de autonomia do sujeito, de educabilidade humana, de emancipação humana pela razão de libertação da ignorância e do obscurantismo pelo saber. Especificamente na pedagogia, o discurso iluminista acentua o papel da formação geral, o poder

da razão no processo formativo, a capacidade do ser humano de gerir seu próprio destino, de ter autodomínio, de se comprometer com o destino da história em função de ideais. (Libâneo, 2005, p. 20).

Tais elementos também ganham destaque no diálogo, em *A busca pela verdade*, isso se evidencia na relação do mestre *Eudoxo* com o seu discípulo *Poliandro*. Como já apresentado anteriormente, no diálogo, coincidentemente ou não, a primeira voz é concedida a *Poliandro*, personagem que representa o aluno. Posteriormente, vemos que a relação entre os dois, em linhas gerais, é marcada por questionamentos, pela condução de *Eudoxo* por meio de esclarecimento, recondução, quando *Poliandro* se mostrava longe do objetivo, e pelo incentivo à autonomia intelectual e à sua aplicação por meio da capacidade de utilização do uso de sua própria razão, como podemos ver abaixo:

POLIANDRO — Agradeço-vos por me trazer de volta ao meu caminho, pois já não sabia onde estava. Eu afirmei pouco antes que eu era um todo formado de dois braços, de duas pernas, de uma cabeça, enfim, de todas as outras partes que compõem o que se chama de corpo humano; ademais, era um todo que andava, se alimentava, sentia e pensava. Foi preciso também, para me considerar simplesmente tal como sei ser, rejeitar todas essas partes ou todos esses membros que constituem a máquina do corpo humano, ou seja, me considerar sem braços, sem pernas, sem cabeça, em uma palavra, sem corpo. Ora, é verdade que aquele que duvida em mim não é o que dizemos ser nosso corpo; é, pois, também verdade que eu, enquanto duvido, não me alimento, não ando, pois nem um nem outro desses dois atos pode ser feito sem o corpo. Bem mais, não posso nem mesmo afirmar que eu, enquanto duvido, possa sentir. Pois, da mesma forma que os pés são necessários para caminhar, assim também os olhos o são para ver e os ouvidos para escutar, mas, como não tenho nenhum desses órgãos, visto que não tenho corpo, não posso afirmar que sinto. Além disso, acreditei antigamente sentir em sonhos muitas coisas que, no entanto, realmente não sentia; e, uma vez que resolvi nada admitir aqui que sou uma coisa que sente, isto é, uma coisa que vê pelos olhos e escuta pelas orelhas; pois poderia acontecer que eu acreditasse sentir desta maneira, embora nenhum desses atos tivesse ocorrido. [...]

EUDOXO — Não posso me impedir de vos interromper aqui, não para vos desviar de vossa jornada, mas para vos encorajar e vos fazer examinar o que pode o bom senso bem governar. Com efeito, em tudo o que acabais de dizer, não há nada que não seja exato, nada que não esteja legitimamente concluído e rigorosamente deduzido. E, entretanto, todas essas consequências são feitas sem lógica, sem uma fórmula de argumentação, mas com a ajuda só das luzes da razão e do bom senso, que se encontra menos sujeito a se enganar quando age sozinho e por si mesmo do que quando procura com inquietação observar mil regras diferentes, que a arte e a preguiça dos homens inventaram para corrompê-lo mais do que para aperfeiçoá-lo. (Descartes, 2018, p. 173).

Essa passagem retrata a conclusão do caminho percorrido por *Poliandro*, é quando ele finalmente consegue alcançar a sua autonomia, isso é, quando sozinho por intermédio de sua própria razão, ele consegue alcançar o conhecimento verdadeiro. Da mesma forma, o estudante do ensino médio precisa encontrar sua autonomia, cabendo aos professores o exercício de ser orientador do aluno até esse alcance. Parece mais fácil a alternativa contrária, de apenas apresentar o conhecimento, no entanto, a absorção por meio desse método nem sempre é efetiva.

O professor como orientador ou mentor ganha relevância. O seu papel é ajudar os alunos a irem além de onde não conseguiriam ir sozinhos, motivando, questionando, orientando. Até alguns anos atrás ainda fazia sentido que o professor explicasse tudo e o aluno anotasse, pesquisasse e mostrasse o quanto aprendeu. Estudos revelam que quando o professor fala menos, orienta mais e o aluno participa de forma ativa, a aprendizagem é mais significativa. (Bacich & Moran, 2018, p. 4).

Na atualidade, o conceito de autonomia do sujeito é estabelecido por meio do chamado protagonismo estudantil ou juvenil. Ao buscarmos a raiz do conceito protagonismo, encontramos o seguinte significado:

O significado da palavra protagonismo, a qual, segundo Costa e Vieira (2000, p. 150, grifo nosso), “vem da junção de duas palavras gregas: protos, que significa o principal, o primeiro, e agonistes, que significa lutador, competidor, contendor”. Em função da sua origem semântica, muitos autores, conforme pontua Ferretti (2004, p. 414), demonstram uma preferência em adotar o termo participação, uma vez que este não traria consigo a ideia de destaque, mas asseguraria “uma abordagem mais democrática da ação social, sem colocar em destaque o protagonismo singular” (Volkweiss et al. 2019, p. 3).

O termo protagonismo parece se consolidar no âmbito educacional por meio da BNCC (2018), em que aparece por vezes acompanhado de conceitos como autoria e autonomia, o que demonstra o sentido pretendido. O intuito é instigar que o estudante se sinta parte do processo de ensino aprendizagem, além de incentivar que participem ativamente das diversas atividades presentes na unidade escolar. A ideia é que o ensino se dê por meio da orientação e tutoria por parte do professor, e por meio disso os alunos, por si mesmos, conduzem o seu próprio processo de ensino.

Adiantemos que protagonismo estudantil não dispensa, desqualifica ou desdenha os docentes. Muito ao contrário. Valoriza-os em sua função mediadora superlativamente, como orientadores e avaliadores, além de parceiros. A atual posição instrucionista, na qual docente se arvora o causador da aprendizagem do estudante, é alucinada. A aprendizagem se dá

na mente do estudante, não na aula, que é mediação, *stricto sensu*. (Demo e Silva, 2020, p. 73).

Propõe-se que isso seja colocado em prática nos diversos âmbitos de que a escola é um espaço composto. Um exemplo prático disso acontece nas unidades escolares de tempo integral do estado do Mato Grosso do Sul, onde estudantes exercem atuação ativa no processo de acolhimento dos demais estudantes. Nesse acolhimento, alguns alunos se inscrevem para fazer parte do grupo de acolhedores, em seguida recebem formações específicas e, posteriormente, exercem diversas atividades que os exigem autonomia. No início do ano letivo, os acolhedores desenvolvem atividades interativas com os demais estudantes da escola. Durante o restante do ano, diariamente esse grupo recebe todos os integrantes da unidade escolar, o que pode ser realizado por meio de uma abordagem temática, alinhada às atividades temporais da escola, como o Dia da Consciência Negra, agosto lilás etc. Outro projeto importante nesse contexto é o projeto de clubes, que também é uma maneira de perceber a autoria por parte dos estudantes. Esse projeto também é desenvolvido nas escolas integrais e acontece no horário dos intervalos. Os clubes são maneiras que os estudantes têm de desenvolver atividades de acordo com suas preferências. Dessa maneira, eles se juntam a outros colegas que compartilham do mesmo gosto e assim formam um clube. Um exemplo disso é uma estudante que gosta de leitura e cria um clube de leitura e, todas as quintas-feiras, por exemplo, os estudantes se juntam a ela para ler e compartilhar um pouco de suas leituras. Outro exemplo é o clube de dança, em que os alunos que se identificam com a dança têm a oportunidade de se juntar com outros colegas e ensaiar coreografias. Temos o clube de desenhos e pinturas, de teatro e o clube de filosofia, em que uma estudante com aptidão nas aulas de filosofia faz leituras de texto filosóficos, juntando-se a outros colegas que gostam da disciplina para tratar acerca de questões e textos filosóficos.

Por meio desses exemplos, conseguimos perceber que há nos estudantes diversas habilidades que nem sempre encontram lugar para florescer nos ambientes tradicionais da escola. Além disso, os exemplos citados desenvolvem um âmbito socioemocional, previsto na BNCC. A BNCC (2018) encaixou a ideia do protagonismo estudantil no currículo escolar, havendo relativo consenso de que a formação socioemocional é indispensável na escola, ao lado da intelectual, cultural e formal (Demo e Silva, 2020, p. 72). Além disso, vemos a atuação dos estudantes de maneira autônoma nos âmbitos políticos da escola: como o grêmios estudantil e a liderança de sala de aula. Sabemos, no entanto, que essa presença autônoma deve ser contínua e deve fazer parte do

cotidiano estudantil, de modo que no âmbito pedagógico o estudante sempre seja ao menos incentivado a pensar por si próprio, sem que alguém lhe dê as respostas antes que ele encontre o caminho. Resta, portanto, um terceiro desafio, que é incentivá-lo a querer estar no caminho, pois às vezes ele mesmo busca o que lhe é mais fácil, principalmente quando não há interesse.

Superar tal desafio é a principal tarefa das novas metodologias ativas, que tem como intuito fazer com que os estudantes tenham interesse acerca dos objetos de conhecimento desenvolvidos no ambiente escolar. Assim, o conceito de protagonismo e as metodologias ativas estão em certa medida ligados e são termos muito utilizados pela BNCC e por todos os documentos que compõem a implantação do novo ensino médio.

As discussões e pesquisas sobre a transformação e a inserção de metodologias de ensino distintas têm crescido significativamente. No campo educacional, passou-se a ouvir com muito mais frequência sobre as metodologias ativas, chegando-se quase à obrigatoriedade de sua utilização no contexto educacional. Em contrapartida, há um movimento para erradicar o uso de termos e conceitos associados à educação tradicional, tais como o termo “aula expositiva”. Diante disso, torna-se necessário apresentar o significado de metodologias ativas:

“O que eu ouço, eu esqueço; o que eu vejo, eu lembro; o que eu faço, eu compreendo.” Isso foi dito pelo filósofo Confúcio e tem relação direta com aprendizagem ativa. Silberman (1996) modificou esse provérbio para facilitar o entendimento de métodos ativos de aprendizagem, dando a ele a seguinte redação:

- O que eu ouço, eu esqueço;
- O que eu ouço e vejo, eu me lembro;
- O que eu ouço, vejo e pergunto ou discuto, eu começo a compreender;
- O que eu ouço, vejo, discuto e faço, eu aprendo desenvolvendo conhecimento e habilidade;
- O que eu ensino para alguém, eu domino com maestria. (Falcão, 2022, p. 3 e 4).

Assim, enquanto o sujeito está em condição apenas de ouvinte, o conhecimento pode ser esquecido por ele, mas quando é composto por elementos que o colocam ativamente no processo de ensino e aprendizagem, há por parte dele uma identificação e um reconhecimento daquilo que se aprende. As metodologias ativas são propostas que se distanciam do ensino tradicional e que, sobretudo, têm o intuito de tornar o ensino mais atraente e efetivo por meio da participação ativa do estudante. Há diversos exemplos de metodologias ativas, dentre elas podemos citar as seguintes: aprendizagem baseada em problemas; aprendizagem baseada em projetos; sala de aula invertida; gamificação ou aprendizagem a partir de jogos; ensino híbrido; estudo de casos; seminários; aprendizagem cooperativa; aprendizagem entre pares e times, entre outras.

Para compreender o lugar ocupado pelas metodologias ativas no cenário educacional, é preciso entender um pouco mais sobre as teorias pedagógicas modernas. Amparados na perspectiva de Libâneo (2005), podemos definir como teorias pedagógicas modernas a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada, o tecnicismo educacional, bem como todas as pedagogias críticas, inspiradas na tradição moderna, tais como a pedagogia libertária, a pedagogia libertadora e a pedagogia crítico-social. Em linhas gerais, segundo Libâneo (2005, p. 21), uma das principais características dessas teorias se encontra baseada na atividade racional enquanto objeto de conhecimento que leva as pessoas a pensarem com autonomia e objetividade contra todas as formas de ignorância e arbitrariedade. Percebe-se que a educação com objetivo de construção de um ser que possa gerir o seu caminho do conhecimento é uma característica forte da modernidade e, diferentemente do se imagina, esse incentivo não é característica singular da atualidade.

Os campos disciplinares pensados de maneira independente são uma herança da era moderna. A centralidade no conteúdo é uma particularidade dessa maneira de ensino, contudo, isso leva à fragmentação no conhecimento adquirido.

Outra questão problemática refere-se às consequências da grande acumulação de conhecimentos científicos e técnicos produzidos pela modernidade. Entre elas, a mais típica foi a constituição de campos disciplinares isolados, fragmentados, ignorando o conjunto de que faz parte e a perda de significação. (Libâneo, 2005, p. 21).

No Brasil, essa foi uma demanda vigente até a atualidade, em que os alunos estudavam ao longo de anos disciplinas conteudistas, sem compreenderem seu real significado e muito menos sua aplicabilidade. A metodologia amplamente utilizada que podemos denominar de aula expositiva se dava a partir da seguinte sequência: o professor preenche a lousa com o conteúdo a ser desenvolvido ao longo da aula; os alunos copiam; por fim o professor explica o conteúdo. O aluno dificilmente expressa dúvidas ou faz questionamentos. Nesse caso, embora haja cenários em que alguns alunos venham a aprender o conteúdo, o mais comum é que a maior parte dos estudantes não se concentre na explicação e todo o conhecimento exposto pelo professor seja perdido.

O denominado novo ensino médio, por meio da BNCC (2018), nasce a partir da necessidade de tornar as aprendizagens adquiridas pelos estudantes visivelmente práticas. Suas principais sugestões estão voltadas ao uso de metodologias ativas e à centralidade do estudante no processo de ensino e aprendizagem. Há construção de significado quando o estudante se enxerga como parte do conhecimento, quando consegue perceber exemplos que fazem ou já fizeram parte da sua vida.

Por outro lado, quando ele percebe toda a aprendizagem como só mais um acúmulo de teorias, não existe interesse, principalmente porque ele não consegue entender em que momento poderia aplicar todo esse conhecimento. Portanto, cabem aos professores a orientação na construção da significação dos saberes, sua aplicação e contextualização.

Apesar das dificuldades de desvinculação com o período moderno, a era pós-moderna traz consigo suas características singulares. Um período marcado pelo desenfreado desenvolvimento e avanço da tecnologia, questão que impacta irremediavelmente os mais amplos aspectos da vida em sociedade, cenário que se apresenta como um profundo desafio para o campo educacional.

A tensão entre tradição e modernidade está relacionada com a mesma problemática: adaptar-se sem se negar a si mesmo, construir sua autonomia em dialética com a liberdade e a evolução do outro, além de manter sob controle o progresso científico. Com este espírito é que se deve enfrentar o desafio instigante das novas tecnologias da informação. (Delors, 2010, p. 8).

A educação é impactada bruscamente, as teorias e os estudos parecem reconhecer a complexidade disso, mas a prática parece muitas vezes desconexa de sua teoria. Ainda que as pesquisas no âmbito pedagógico pareçam anunciar conceitos e narrativas inovadoras e tão atuais, como são os casos da educação integral e da autonomia intelectual, percebemos que existe a retomada de algo desenvolvido na modernidade. Há alguns problemas nisso, o primeiro é que embora não estejamos lidando com conceitos atuais, as assim o são as demandas, fazendo-se então necessário compreender a origem dos conceitos usualmente aplicados nas novas metodologias propostas e amplamente sugeridas nas escolas, pois entender a origem pode levar a uma prática melhor executada.

Um olhar sobre as práticas pedagógicas correntes nas escolas brasileiras mostra que tais tendências continuam ativas e estáveis, mantendo seu núcleo teórico forte, ainda que as pesquisas dos últimos anos venham mostrando outras nuances, outros focos de compreensão teórica, outras formas de aplicabilidade pedagógica. (Libâneo, 2005, p. 21).

Se no período moderno tínhamos como característica marcante a organização das disciplinas de maneira autônoma e individual, com os objetos de conhecimento no centro do ensino e aprendizagem e o acúmulo de informações como principais meios de aquisição de conhecimento, a pós-modernidade oferece uma perspectiva crítica a essa abordagem, propondo uma reflexão mais ampla e integrada.

Há um reconhecimento da complexidade que há em ensinar de maneira unilateral, uma vez que agora há uma maior consideração em relação às mais diversas apreensões de conhecimento humano. Com isso, nas últimas décadas, as discussões a esse respeito ganharam espaço, levando à criação de diversas metodologias ativas educacionais que visam proporcionar uma experiência de aprendizado cada vez mais inovadora para os diferentes estudantes nas escolas brasileiras. No entanto, com o surgimento de novas metodologias, há a necessidade de descentralizar o objeto de conhecimento ou conteúdo, assim, as disciplinas e objetos de conhecimentos, que antes eram sistematizados e autônomos, agora precisam se desvincular desses preceitos ligados ao modelo tradicional, e caminhar de maneira conjunta, por área do conhecimento.

A interdisciplinaridade é o conceito utilizado para conceber tal prática, mas o seu significado pode ser compreendido pela relação que uma disciplina possui com outras comuns a ela ou não, ou a relação de áreas do conhecimento. Na prática, a interdisciplinaridade acontece, inicialmente, por meio da identificação das relações e integrações que uma disciplina ou uma área do conhecimento possui com a outra. O desafio é fazer com que elas falem a mesma língua para que o estudante perceba uma significação no processo de ensino e aprendizagem. É por esse motivo que a BNCC divide as disciplinas em áreas de conhecimentos.

Tomemos como exemplo a disciplina de filosofia. De acordo com a BNCC (2018) e com o currículo de referência de Mato Grosso do Sul, ela faz parte da área de conhecimento de ciências humanas e sociais aplicadas. Dessa área fazem parte também as disciplinas de história, geografia e sociologia. Desse modo, a interdisciplinaridade nos orientaria a tentar sempre procurar desenvolver as competências, habilidades e os objetos de conhecimentos baseados na mesma linhagem. Caso o objeto de conhecimento abordado em filosofia seja o período pré-socrático, por exemplo, seria interessante que a história desenvolvesse aspectos da Grécia Antiga, pois assim os estudantes teriam uma visão mais ampla das questões desenvolvidas. Há, no entanto, a possibilidade de haver uma interdisciplinaridade também entre disciplinas que não estão inseridas na mesma área de conhecimento, mas isso tende a acontecer nas disciplinas de aprofundamento de conhecimentos.

De acordo com Libâneo (2005), uma das principais questões que fazem parte das características do período pós-moderno no que diz respeito à educação é a relativização do conhecimento sistematizado, questão esta que vai em sentido contrário ao da ideia da fragmentação dos conhecimentos.

Relativização do conhecimento sistematizado, especialmente do poder da ciência, destacando o caráter instável de todo conhecimento, acentuando-se, por outro lado, a ideia dos sujeitos como produtores de conhecimento dentro de sua cultura, capazes de desejo e imaginação, de assumir seu papel de protagonistas na construção da sociedade e do conhecimento. (Libâneo, 2005, p. 243).

A relativização do conhecimento sistematizado se faz relevante para a visualização, por parte dos estudantes, de significado prático naquilo que se aprende. Contudo, na prática pedagógica, com as mudanças curriculares proporcionadas pelo novo ensino médio, percebemos que essa relativização pode alcançar um extremo de uma prática sem fundamentação teórica, em que os estudantes também não vinculam significado. A aplicação, quando não aliada ao conteúdo teórico, não apresenta significação para o estudante, vemos nesse aspecto que é necessário um ponto de equilíbrio em que teoria e prática sejam aliadas.

2.2. O cenário em que a pesquisa se situa: o novo ensino médio

Partimos agora para a apresentação mais detalhada do atual cenário em que nossa pesquisa se situa, o ensino médio público, que percorre um momento ainda delicado, de reforma e sua implantação, sendo usualmente denominado de novo ensino médio, instituído por meio da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²⁸:

O que é o Novo Ensino Médio?

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (BRASIL, 2018).

²⁸ Discute-se atualmente a revogação da reforma do ensino médio. No entanto, no momento em que esta pesquisa está sendo aplicada, o novo ensino médio ainda continua em vigor.

Na atual conjuntura, o ensino médio do estado do Mato Grosso do Sul é composto de diversas configurações de matrizes²⁹, no entanto, convém citar as mais convencionais. Primeiramente, temos o ensino médio regular, em que o estudante cursa um período do dia apenas, podendo ser matutino, vespertino ou noturno, em que se aplicam matrizes de 25 e 30 horas. Como outra possibilidade, temos o ensino integral, em que o estudante frequenta a escola por dois períodos do dia (matutino e vespertino), sendo que nesse caso geralmente se aplicam matrizes de 40 horas.

Assim como as diversas matrizes curriculares, o ensino médio é dividido por áreas do conhecimento, são elas: 1) linguagens e suas tecnologias; 2) matemática e suas tecnologias; 3) ciências da natureza e suas tecnologias; e 4) ciências humanas e sociais aplicadas. Cada área do conhecimento é composta de seus componentes curriculares específicos, por exemplo, a área do conhecimento de ciências da natureza é composta pelos seguintes componentes curriculares: biologia, física e química.

No contexto do novo ensino médio, parte da carga horária é destinada à formação geral básica, em que estão incluídas as disciplinas que denominamos gerais (a exemplo de língua portuguesa, matemática, história, geografia, filosofia, entre outras) e a outra parte é destinada à parte diversificada, que atualmente é a maior carga horária vigente, destinada ao aprofundamento das áreas do conhecimento. Essa carga horária pode ser destinada ao aprofundamento das áreas do conhecimento em que são selecionados objetos de conhecimento de cada área ou componente curricular para ser aprofundado, ou também pode ser destinado à formação técnico-profissional, na qual o estudante irá cursar disciplinas relacionadas ao âmbito mercadológico.

Todas essas mudanças têm entre os seus objetivos aproximar a escola da realidade dos estudantes, considerando as demandas e complexidades da sociedade e do mundo do trabalho, salientando a importância de que os estudantes reconheçam significado na escola. A reforma do ensino médio vem para atender essa demanda e, por meio da Base Nacional Comum, traz em seu bojo a importância da contextualização dos conteúdos desenvolvidos ao longo de toda a educação básica, como podemos ver abaixo:

²⁹ Este termo é adotado para designar um documento construído pela Secretaria de Educação para nortear as escolas em relação à carga horária e aos componentes curriculares que serão desenvolvidos ao longo do ano.

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas [...] (BNCC, p. 16).

Um exemplo prático dos resultados dessas contextualizações é o direcionamento de parte da carga horária do ensino médio para o aprofundamento dos conteúdos que não podem ser explorados nos tempos normais das disciplinas. Desse modo, por meio das disciplinas de itinerário formativo, tem-se a oportunidade de realizar um aperfeiçoamento desses conteúdos. Como estratégia, a reforma por intermédio da BNCC indica que os estados direcionem a maior parte de sua carga horária para a parte diversificada,³⁰ na qual o estudante poderá, teoricamente, gerir os seus interesses, à medida em que escolhe a área do conhecimento de sua preferência para cursar. Com isso, o interesse pelo ensino e a acessibilidade aos objetos de conhecimento ministrado se tornam possíveis. Juntamente a isso, tem-se como meta e estratégia, prevista no Plano Nacional de Educação vigente de 2014 a 2024, um aumento elevado na quantidade de escolas integrais:

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola. (BRASIL, 2014).

Contudo, oferecer metade das escolas públicas nacionais em modelo integral não parece a melhor opção para o ensino médio, visto que no ano de 2023, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, disponibilizados por meio do IBGE, constatou que pelo menos 40% dos jovens entre 15 e 29 anos evadiram os estudos, tendo como principal motivação a necessidade de trabalhar. Tal questão envolve problemas de ordem econômica e social complexas. Fato é que a proposta parece contraditória, à medida em que aquilo que se propõe parece inaplicável diante do cenário. Além disso, ao olharmos para a corrente racional tecnológica (ou neotecnicismo),

³⁰ Carga horária destinada ao aprofundamento da área de conhecimento ou à parte técnico-profissional.

encontramos similaridade com a proposta da reforma do novo ensino médio, como podemos ver abaixo:

Apresenta-se sob duas modalidades: a. Ensino de excelência, para formar a elite intelectual e técnica para o sistema produtivo; b. Ensino para formação de mão-de-obra intermediária, centrada na educação utilitária e eficaz para o mercado. Outros traços dessa corrente: centralidade no conhecimento em função da sociedade tecnológica, transformação da educação em ciência (racionalidade científica), produção do aluno como um ser tecnológico (versão tecnicista do “aprender a aprender”), utilização mais intensiva dos meios de comunicação e informação e do aparato tecnológico. (Libâneo, 2005, p. 27).

Apesar de a reforma ter iniciado sua implantação no ano de 2022, ainda hoje avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio e alguns vestibulares, ainda não se adequaram à configuração do novo sistema. Além disso, algumas reportagens comprovam que o ensino privado consegue utilizar estratégias para que seus estudantes não sejam prejudicados. O ensino público, por outro lado, vive mais uma desigualdade.

As dificuldades de implantação da BNCC para com o novo ensino médio é opinião quase unânime. Os estados e alguns municípios que atendem o ensino médio por meio das secretarias de educação trabalham por desenvolver estratégias para que essa implantação seja benéfica ao estudante. No entanto, de maneira prática, vemos que na tentativa de ajustar um melhor cenário, as estratégias mudam a cada ano, o que causa consequências para aprendizagem dos estudantes. Isso se mostra principalmente na organização das disciplinas que compõem a parte diversificada, que pode ser destinada ao aprofundamento das disciplinas da base comum ou para o técnico profissional.

Um outro ponto importante a ser ponderado é que no ano de 2008, a filosofia foi instituída como disciplina obrigatória na etapa do ensino médio, por meio da Lei 11.684, inserida na Lei de Diretrizes e Bases, a LDB. Mais tarde, em 2017, esse ponto é excluído e revogado, por meio da Lei 13.415 de 2017, que institui a reforma do ensino médio e aspectos da BNCC. Com a Base Nacional Comum Curricular, na etapa do ensino médio, ficam decididos como disciplinas obrigatórias durante a etapa do ensino médio os estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 1996), no entanto, sem a obrigatoriedade em todas as etapas do ensino médio, o que abre precedente para que a filosofia seja inserida em apenas um dos anos, por exemplo.

Os aspectos apresentados mostram que as estratégias utilizadas para implementar mudanças são demasiadamente problemáticas. No entanto, isso não exclui as contribuições proporcionadas pela reforma, como a reflexão de que o ensino de maneira geral necessita de uma transformação aplicada e aplicável, não apenas no campo teórico, mas principalmente no prático. Também não podemos negar que por meio da Base Nacional Comum Curricular, as discussões sobre metodologias ativas ganharam mais espaço e visibilidade.

Independentemente dos méritos ou deméritos da reforma proposta para o ensino médio, fato que é que estamos vivenciando seus impactos e lidando com suas consequências no dia a dia da escola. Assim, inevitavelmente, nossa pesquisa e sua aplicação são afetadas por esse cenário, que ainda se encontra em constante mudança.

2.3. As proximidades entre o estudante de ensino médio e o personagem de *Poliandro*

Por meio da atividade docente, é possível construir uma experiência prática de vivências que ultrapassam as análises teóricas. A compreensão das características que compõem o estudante do ensino médio é essencial para todos os educadores, pois conhecer o estudante permite o desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes. Esse processo de análise das características do público-alvo com o qual será construído o conhecimento a ser desenvolvido é uma atividade demasiado complexa. Isso porque exige uma observação geral do contexto social, cognitivo e de interesse do estudante.

A partir de agora, dedicar-nos-emos a apresentar as características gerais dos estudantes do ensino médio no ensino público, tendo por base nossa experiência pessoal, além de amparados pelas percepções de Rodrigo (2009). Realizaremos também uma análise identificando pontos em comum dos estudantes com o personagem de *Poliandro*. Obviamente, as aproximações devem levar em consideração os diferentes contextos e a grande distância temporal, contudo, a despeito das disparidades, é possível observar pontos significativos de convergência.

O ensino médio representa uma fase de transformações significativas para os estudantes. À medida em que eles adentram na fase final do ciclo escolar, torna-se necessário o desenvolvimento de um amadurecimento para decidirem seu futuro. Esse período é caracterizado por uma série de desafios e oportunidades que exigem dos alunos uma reflexão profunda sobre suas aspirações, habilidades e interesses. Os estudantes começam a explorar mais intensamente suas áreas de

interesse acadêmico e profissional. Além disso, enfrentam a pressão de exames vestibulares e outras avaliações que determinarão suas possibilidades de ingresso no ensino superior.

Além do aspecto acadêmico, o ensino médio é uma fase crucial para o desenvolvimento social e emocional dos jovens. É durante esse período que muitos estudantes começam a formar sua identidade pessoal e social, explorando quem são e como se encaixam no mundo ao seu redor. As interações com colegas, professores e outras figuras de autoridade desempenham um papel importante na formação de suas habilidades sociais e emocionais.

No ensino público, especificamente, as transformações estão também vinculadas ao currículo. A quantidade de disciplinas aumenta em comparação ao ensino fundamental e é a primeira vez que os estudantes têm contato com a filosofia, sociologia, química e física. Até então, todo o conhecimento que possuíam, filosófico, argumentativo e crítico, ainda não foi suficientemente fundamentado e, portanto, suas opiniões são baseadas no senso comum.

Desse modo, o contato com a filosofia ocorre, para a maior parte desses alunos, em um momento já avançado de seu percurso educacional, o que os deixa em desvantagem em relação aos poucos que, desde muito cedo, por meio de leituras e discussões, são apresentados à filosofia e habituados ao raciocínio filosófico. É preciso encontrar artifícios que viabilizem a aprendizagem, proporcionando ao maior número de estudantes a oportunidade de desenvolverem o pensamento racional, a argumentação e a construção do pensamento crítico, tornando-os aptos à participação da vida democrática.

Isso, no entanto, se apresenta como um constante desafio, visto que a defasagem, seguida do desinteresse, tem acompanhado cada vez mais os estudantes. Sobretudo após os dois anos de pandemia de covid-19, cujas consequências para grande parte dos estudantes de escola pública foram irreparáveis. O cenário instaurado durante a pandemia exigiu adaptações que as escolas não estavam preparadas para implementar, a principal delas foi o modelo de ensino EaD. O processo de implementação foi, ao mesmo tempo, um processo de aprendizagem, o que ocasionou muitas perdas para os estudantes. Ademais, em um país como o Brasil, em que as desigualdades sociais são gritantes, o acesso à Internet não é uma realidade para todos. A defasagem apresentada pelos estudantes do ensino fundamental, que já era presente, acentuou-se ainda mais. Desse modo, o ensino de filosofia tem se mostrado atualmente ainda mais desafiador.

Os professores de filosofia frequentemente se queixam de que o estudante do nível médio não possui as qualificações requeridas para a apropriação dessa forma de

saber. De fato, as deficiências culturais dos alunos socialmente menos privilegiados são de tal ordem que, muitas vezes, eles sequer conseguem ler e compreender textos simples e corriqueiros, que dirá textos filosóficos. (Rodrigo, 2009, p. 22).

Há um consenso de que os textos filosóficos e a própria filosofia necessitam de uma leitura mais atenta. No entanto, essa prática tem sido pouco frequente no contexto escolar. Com isso, os professores tomam como medida a simplificação dos conteúdos filosóficos que precisam ser desenvolvidos e a interpretação que os estudantes deveriam realizar acaba ficando a cargo dos professores. Assim, quando os estudantes não conseguem realizar a interpretação de um texto, o professor tende a dar a resposta em vez de mostrar como percorrer o caminho interpretativo. Rodrigo (2009) enfatiza que se os estudantes não possuem os pré-requisitos para os conhecimentos filosóficos que serão abordados, é necessário investir em elementos que promovam essa aquisição.

À medida em que se percebe a defasagem, torna-se imperativo identificar suas causas e tentar mitigá-las. Assim, se as dificuldades são de ordem argumentativa, é essencial que se desenvolva esse aspecto. Da mesma forma, quando observadas dificuldades interpretativas de modo geral, é necessário incentivar a leitura e a interpretação. Para isso, pode-se trabalhar com textos nas aulas de filosofia e solicitar a colaboração de disciplinas como a de língua portuguesa ou literatura, para a realização de um trabalho conjunto.

Rodrigo também nos chama a atenção para a importância de se considerar o perfil dos estudantes ao definir o conteúdo a ser ministrado. No ensino público, é possível identificar diversos perfis, tanto de instituições quanto de alunos. Ao ter a oportunidade de conhecer diferentes tipos de instituições, pude perceber, por exemplo, que nas escolas de ensino integral e diurno, os alunos tendem a demonstrar mais interesse e a indisciplina é menos frequente. Já no período noturno, anteriormente caracterizado por estudantes mais responsáveis, que conciliavam trabalho e estudo, atualmente se observa um aumento na indisciplina. De modo geral, especialmente no ensino noturno e nas escolas de periferia, encontramos alunos provenientes de lares desestruturados, que enfrentam situações difíceis. Portanto, é essencial analisar o contexto e o perfil dos estudantes para repensarmos nossas metodologias de ensino.

Ademais, a partir desse contexto, fica evidente que aquilo que se espera em termos de compreensão por parte dos estudantes deve ser avaliado de acordo com o contexto em que ele está inserido. Assim, não se deve esperar que todo estudante tenha o interesse de se aprofundar em temas filosóficos, na mesma medida em que não cabe subestimá-los, mas sim encontrar maneiras

de incentivá-los e os convidá-los. Nessa perspectiva, deve-se considerar aquilo que é primordial. Segundo Rodrigo (2009, p. 24), o mais importante são as noções introdutórias da filosofia, à medida em que, aliadas a certas habilidades intelectuais, oferecem ao estudante condições para ampliar sua compreensão de algumas realidades, amadurecer certas concepções, valores, decisões, bem como emitir juízos mais bem fundamentados sobre os dilemas com que vier a se defrontar. Nesse sentido, acreditamos que *A busca da Verdade*, enquanto um texto introdutório, é mais convidativo, tornando-se ideal para ser trabalhado com o estudante do ensino médio.

Partindo para a comparação entre *Poliandro* e o estudante do ensino médio, o primeiro ponto a se notar é o fato de Descartes ter direcionado a sua filosofia ao homem comum. Conforme vimos no capítulo 1, item 1.2, as motivações que possivelmente levaram o filósofo a esse caminho são diversas, mas se destaca seu entendimento de que o homem comum, livre de preconceitos, seria capaz de melhor compreender sua filosofia que os eruditos. Assim, Descartes, ao escrever um diálogo em francês, de certa forma democratiza o acesso à sua filosofia. Embora não seja possível afirmar que ele a simplifique, fato é que ele a clarifica, ao passo que apresenta de antemão as possíveis dificuldades e dúvidas que possam surgir a partir da sua leitura.

Ao nos voltarmos para *Poliandro*, logo em sua primeira fala do diálogo fica clara uma característica que, ao mesmo tempo que define o público ao qual o texto se direciona, o aproxima do estudante do ensino médio, pois ambos carecem de erudição, de leitura da tradição filosófica. Portanto, suas concepções se amparam no senso comum. “Eu vos estimo tão felizes por verdes todas estas belas coisas nos livros gregos e latinos que me parece que, se eu tivesse estudado tanto como vós, eu seria tão diferente de como sou quanto os anjos o são disso que sois vós (Descartes, 2018, p. 183). Para o estudante de ensino médio público essa carência é ainda mais acentuada, já que ele só possui contato com a filosofia na escola a partir do 1º ano do ensino. Não é sem motivos que justamente esses alunos, ingressantes na jornada filosófica, foram escolhidos para a segunda aplicação da nossa pesquisa.

Já em suas primeiras falas, *Poliandro* demonstra uma característica em comum com os estudantes do ensino médio: a insegurança. Característica marcante entre os adolescentes, a insegurança desempenha um papel significativo durante o ensino médio. Essa fase de vida é repleta de mudanças rápidas e intensas em diversos aspectos, como o físico, emocional, social e acadêmico, o que pode contribuir para sentimentos de insegurança e incerteza. Assim, muitas vezes

os estudantes se sentem incapazes de atender às expectativas presentes no processo de ensino e aprendizagem.

O mais interessante é que no início do diálogo, *Poliandro* também se percebe incapaz de conseguir tirar proveito da conversa ali proposta. “Quanto a mim, eu ficarei bem contente em participar desta discussão, embora eu não me sinta capaz de dela retirar algum proveito.” (DESCARTES, 2018, p. 184). Embora ele esteja curioso em escutar o que vai ser debatido, não se sente capaz, ou digno, de participar ativamente, questionando inclusive sua capacidade de assimilar uma discussão entre mentes supostamente tão superiores à sua.

No entanto, ao longo do diálogo, *Eudoxo* não apenas guia pacientemente *Poliandro* pelo caminho, como o encoraja e o incentiva, validando e valorizando suas conquistas:

EUDOXO — Vós falais maravilhosamente, e tratais tão bem da questão que nos ocupa que eu mesmo não poderia dizer melhor. Vejo que não é mais necessário senão vos confiar inteiramente a vós mesmos, depois de vos haver conduzido ao longo do caminho. Além disso, para descobrir as verdades até as mais difíceis, penso que seja suficiente o que se denomina vulgarmente senso comum, desde que ele, contudo, seja bem conduzido; e, como vos considero provido dele tanto quanto eu desejava, me contentarei, no futuro, em vos mostrar o caminho no qual deveis entrar. Continuai, portanto, a deduzir por vós mesmo as consequências desse primeiro princípio. (Descartes, 2018, p. 170 - 171).

Assim, ele vai ganhando confiança até conquistar sua autonomia, chegando inclusive a ocupar, em alguns momentos, o papel do mestre.

POLIANDRO — Devo admitir que foi com o maior prazer que vos ouvi debater sobre uma coisa que não poderiam aprender senão comigo, e vejo com certa alegria que é preciso, ao menos nessa ocasião, reconhecer-me por vosso mestre e que reconheçais a vós mesmos como meus discípulos. (Descartes, 2018, p. 175).

Muitos estudantes frequentemente demonstram insegurança diante da possibilidade de serem colocados como protagonistas do processo de aprendizagem. Consequentemente, é comum que se retraiam, evitando expor seus pensamentos e concepções, por não se sentirem capazes de opinar de maneira construtiva. Nesse contexto, a figura do professor se torna essencial. Com paciência e orientação, o professor deve conduzir e preparar o cenário para que o estudante, gradualmente, alcance sua autonomia.

Ao longo de todo o diálogo, um dos pontos mais marcantes em que é possível notar proximidade entre o personagem *Poliandro* e os estudantes reside, sem dúvidas, nos tropeços, ou

precipitações, cometidos por *Poliandro* ao longo de sua busca pela verdade. Embora *Eudoxo* o guie cuidadosamente e ele se mostre sempre atento ao caminho percorrido e aos raciocínios desenvolvidos, há momentos em que, inadvertidamente, *Poliandro* recai em seus antigos preconceitos e dá respostas precipitadas aos questionamentos de seu mestre. O que ocorre, por exemplo, em relação à dúvida a respeito do próprio corpo. *Poliandro* demonstra compreender todos os raciocínios anteriores, assimilando o conhecimento alcançado até ali, mas quando chega o momento de deduzir consequências, ou aplicar o que lhe foi dito, ele, inicialmente, parece perdido, desviando-se do caminho que leva ao conhecimento verdadeiro. É apenas a partir da recondução de *Eudoxo* que ele é capaz de retornar ao bom caminho.

A situação vivenciada por *Eudoxo* e *Poliandro*, nesse momento do diálogo, não é muito diferente daquela que professores e alunos enfrentam quase diariamente. É comum que ao apresentá-los uma temática ou um autor, os estudantes olhem para o professor aparentando compreender o que está sendo dito. No entanto, poucos minutos depois, ao serem questionados, já não são capazes de responder. Essa distração frequente entre os alunos pode ser atribuída a diversos fatores. Vivemos em uma era de constantes estímulos, em que a atenção dos jovens é continuamente solicitada por redes sociais, mensagens instantâneas e outras tecnologias. Esse ambiente saturado de informações pode dificultar a capacidade dos alunos de se concentrarem profundamente em um único assunto durante o tempo necessário para uma compreensão sólida e duradoura.

Além disso, a habilidade de deduzir naturalmente consequências e aplicá-las não é algo habitual entre muitos estudantes. Isso se deve, em parte, à forma como o sistema educacional tradicional opera. Frequentemente, o ensino é focado na memorização de informações para exames, em vez de promover uma verdadeira compreensão crítica e aplicada dos conteúdos. Os alunos são treinados para reproduzirem respostas corretas em vez de de maneira independente e dedutiva. Nesse sentido, assim como *Poliandro*, inicialmente, eles podem entender as etapas e até reproduzir o que foi aprendido, mas apresentam mais dificuldade quando solicitados a aplicar esse conhecimento a outro contexto, ou deduzir dele consequências. Assim, precisam de prática e direcionamento para se apropriarem verdadeiramente dos conhecimentos adquiridos.

Visando observar na prática essas similaridades, além de proporcionar aos alunos uma experiência imersiva, decidimos em nossa segunda aplicação, feita a partir do texto adaptado para

uma história em quadrinhos, perguntar aos alunos, como teste, as mesmas perguntas que *Eudoxo* direciona a *Poliandro* no momento supracitado.

A primeira questão colocada por *Eudoxo* é a seguinte: “Mas, você, que duvida de tudo e que não pode duvidar de você mesmo, quem você é?” (Descartes, 2018, p.168). Apresentei o questionamento e solicitei que eles respondessem sem olharem a resposta de *Poliandro*. Sem muita reflexão, quase imediatamente, a maioria respondeu dizendo seus nomes, por exemplo: “eu sou a Julia”. Alguns responderam que eram pessoas, o que se assemelha mais à resposta dada pelo próprio *Poliandro*: “Sou um homem” (Descartes, 2018, p. 168). Os estudantes foram questionados se a resposta dada por *Poliandro* era satisfatória ou não, e todos responderam que sim.

Em seguida, lemos o trecho em que *Eudoxo* lhe chama a atenção e tenta, pela primeira vez, conduzi-lo:

EUDOXE — Vós não prestais atenção ao que vos peço, e a resposta que me apresentais, por mais simples que ela vos possa parecer, vos lançaria para questões muito difíceis e muito confusas, caso eu quisesse, por pouco que fosse pressioná-lo. De fato, se eu perguntasse a Epistemon, por exemplo, o que é um homem, e ele respondesse, como nas escolas, que um homem é um animal racional, e se, além disso, para explicar esses dois termos, que não são menos obscuros do que o primeiro, ele nos conduzisse por todos os graus que chamamos metafísicos, certamente teríamos penetrado em um labirinto do qual jamais poderíamos sair. Pois, dessa questão nascem outras duas: a primeira, o que é um animal? e a segunda, o que é ser racional? E, se, além disso, para explicar o que é um animal, ele respondesse que é um ser vivo e sensível, que um ser vivo é um corpo animado e que um corpo é uma substância corpórea, podeis notar imediatamente que as questões iriam aumentar e se multiplicar como os ramos de uma árvore genealógica, e é bem evidente que todas essas belas questões terminariam em uma pura redundância que não esclareceria nada e nos deixaria em nossa ignorância primeira. (Descartes, 2018, p. 168-169).

Poliandro então reformula a sua resposta, dizendo ser um composto de braços, pernas, cabeça e todas as partes que constituem o corpo humano. Novamente, perguntei aos alunos o que eles achavam da resposta. Dessa vez, eles refletiram um pouco antes de se arrisarem a responder. Alguns ficaram em dúvida e não responderam, enquanto outros afirmaram que a resposta estava correta.

E a partir disso, assim como *Eudoxo*, comecei a lembrá-los das dúvidas dos sentidos e do próprio corpo e os questionei como seria possível responder com essa definição se não tínhamos convicção da existência de nada que fosse material, nem de nosso próprio corpo, e que a única certeza que tínhamos estabelecido como verdadeira até aquele momento era de que duvidamos e que existimos. E assim eles compreenderam o erro cometido por *Poliandro* e por eles mesmos.

Diante do exposto, é possível perceber não apenas as similaridades do estudante com *Poliandro*, mas também as de *Eudoxo* com o professor. A primeira resposta de *Poliandro*, “sou um homem” comparada à dos estudantes, “sou uma pessoa”, são bastante similares. Ambas se amparam no senso comum e na inveterada confiança nos sentidos, que faz com que eles não sejam capazes de se definirem enquanto seres desvinculados da matéria.

A reação paciente e cuidadosa de *Eudoxo* ao erro de *Poliandro*, por outro lado, revela um posicionamento equivalente ao do professor mediador, que aponta e instrui o caminho, sem, no entanto, apresentar a resposta aos alunos. Postura que se mantém mesmo diante do segundo tropeço do discípulo, que reformula sua resposta ainda com elementos anteriormente colocados em dúvida. O esforço conjunto é por fim recompensando, quando *Poliandro* se dá conta de seus erros e chega à resposta correta.

Embora no diálogo a busca empreendida por *Eudoxo* e *Poliandro* encontre um “final feliz”, com o alcance do conhecimento por parte do aluno, no dia a dia do professor de filosofia nem sempre acontece da mesma forma. A desatenção e as dificuldades de compreensão dos alunos são frustrantes e desmotivadoras. Naturalmente, é comum criar expectativas quanto ao alcance do conhecimento por parte dos alunos. No entanto, quando isso não ocorre de imediato, os professores tendem a se culpar ou até mesmo, numa tentativa de facilitar as coisas, fornecer as respostas, interrompendo assim prematuramente esse caminho conjunto de busca pelo conhecimento.

Descartes, por meio do personagem *Eudoxo*, nos mostra a importância da persistência e do cuidado em orientar, sem despejar o conhecimento nos alunos, desistindo de esperar que eles o alcancem em seu próprio tempo³¹. A ideia defendida é que, por meio das constantes instruções do professor, chegará um momento em que o aluno conseguirá desenvolver sua autonomia e alcançar o conhecimento verdadeiro. Esse é nosso maior objetivo, que nos parece ser compartilhado com *Eudoxo*, um personagem que inspira uma prática docente aliada aos nossos ideais, como veremos em mais detalhe a seguir.

³¹ Esse Descartes paciente e compreensivo é muito diferente daquele presente no debate de *Objções e Respostas às Meditações*, por exemplo, em que o filósofo assume uma postura arrogante, mostrando-se irritado com os questionamentos e claras incompreensões acerca de sua filosofia.

2.4. A relação entre *Eudoxo* e *Poliandro* como espelho de novas metodologias de ensino.

O diálogo *A Busca da Verdade* desenvolve, ao longo de sua construção, uma relação de ensino por intermédio do personagem *Eudoxo* e de aprendizagem por meio de *Poliandro*. Essa dinâmica não apenas nos possibilita enxergar diversos elementos pedagógicos, mas também nos revela facetas de metodologias que, atualmente, se encontram bem estruturadas e consolidadas. A partir de agora, nos dedicaremos a analisar algumas metodologias direcionadas ao ensino de filosofia no contexto do ensino médio, comparando-as com elementos percebidos dentro do diálogo *A Busca da Verdade*. O objetivo é mostrar como a pedagogia atual reflete muitos aspectos da relação entre *Eudoxo* e *Poliandro*.

As dificuldades e o anseio por encontrar metodologias que sejam de fato eficazes e aplicáveis ao ensino de filosofia no ensino médio são um dos muitos obstáculos que, de maneira pessoal, encontro enquanto professora licenciada em filosofia. Podemos dizer que o início desse problema se dá na graduação, em que o aprofundamento de questões educacionais e metodológicas da filosofia foram insuficientes. De maneira prática, podemos dizer que foi mínimo o contato com autores que apresentassem metodologias estritamente ligadas à filosofia, assim como a preparação para o ensino e à docência não foram consideravelmente aprofundados.

Podemos afirmar que não houve uma compreensão adequada sobre como se desenvolver uma aula incluindo o uso de técnicas para se portar diante de uma turma e, principalmente, a habilidade de apresentar conteúdos complexos, como os filosóficos, em aulas curtas. Esses desafios e discussões não estavam tão presentes na graduação quanto deveriam estar. Rodrigo (2009) nos mostra que, de maneira geral, essa realidade é comum em todo o país e nos confirma que as dificuldades que os professores possuem ao ingressarem na carreira docente têm sua origem na deficiência da formação.

As dificuldades que os professores de filosofia enfrentam para responder aos desafios didáticos postos pela atual inserção da filosofia no ensino médio de massa começam pelas deficiências em sua própria formação inicial. No Brasil, a formação do professor de filosofia se dá nos cursos universitários de graduação, onde ainda é bastante comum a fórmula 3 + 1, ou seja, três anos de disciplinas específicas, de conteúdo filosófico, e um ano reservado às disciplinas de natureza pedagógica. (Rodrigo, 2009, p. 67).

No entanto, os possíveis motivadores desses problemas incluem, principalmente, a dificuldade dos cursos de filosofia de se desvincularem, em certa medida, dos conhecimentos

acadêmicos e teóricos, em detrimento da aplicação prática dos elementos desenvolvidos. Isso indica que a formação teve um caráter muito mais de bacharelado do que de licenciatura. Outro motivador é o fato de que a parte pedagógica do curso é de responsabilidade da faculdade de educação. Isso é problemático, pois, na maioria das vezes, essas disciplinas não são pensadas especificamente para cada curso. Ou seja, elas podem ser realizadas por qualquer aluno de licenciatura, já que a abordagem é a mesma. O ideal seria que houvesse uma disciplina pedagógica voltada às especificidades da filosofia, pois ensinar filosofia é completamente diferente de ensinar química, por exemplo. As dificuldades são distintas e precisam ser pensadas singularmente.

Em algumas universidades, a parte pedagógica concentra-se no final do curso, em outras se encontra distribuída ao longo da grade curricular, nos quatro anos de graduação, ficando, habitualmente, sob a responsabilidade da Faculdade de Educação das respectivas instituições. Há, portanto, uma divisão de trabalho, ou uma dicotomia entre formação específica e formação pedagógica: na faculdade ou departamento de filosofia o professor aprende "o que ensinar", na faculdade de educação aprende "como ensinar". Não é raro que essas duas frentes de trabalho possuam concepções divergentes e até mesmo conflitantes sobre o perfil do professor de filosofia no nível médio. Tanto a formação específica, como a formação pedagógica, revelam deficiências do ponto de vista da preparação do professor para enfrentar uma sala de aula. Em relação à formação específica, podemos, grosso modo, assinalar o predomínio de dois modelos de graduação: um construído com base em cursos monográficos que privilegiam a formação do especialista ou pesquisador, tratando a licenciatura como uma espécie de apêndice ao bacharelado; outro construído com base na pulverização dos conteúdos filosóficos num grande número de disciplinas, ministradas com base em manuais e bibliografia secundária. (Rodrigo, 2009, p. 67 - 68).

Dito isso, pode-se dizer que a formação filosófica acadêmica, partindo desse panorama, foi satisfatória e, além disso, foi composta de profissionais extremamente capacitados, contudo, em caráter de licenciatura, a ementa curricular e a composição do curso permitiram que lacunas se instalassem.

Todos esses fatores foram motivadores para a necessária busca por mais conhecimento relacionado à prática pedagógica. Ao ingressar efetivamente na carreira docente, no contexto de ensino médio público, essa busca se tornou ainda mais indispensável. Daí a oportunidade de ingresso no mestrado profissional, que possibilitou o acesso a autores e textos que tratam especificamente acerca de metodologias ativas ligadas diretamente ao ensino de filosofia. A partir desse contato, aconteceram discussões muito prósperas junto aos demais discentes do mestrado profissional, e cada um pôde acrescentar a cada texto que nos foi apresentado um pouco daquilo

que fazia parte de sua vivência e experiência enquanto docente no ensino médio, fazendo das aulas cada vez mais enriquecedoras. Tivemos a oportunidade de compreender as possíveis materializações de diversas temáticas filosóficas, por meio dos projetos de pesquisa propostos por cada discente. Além disso, tivemos a experiência de desenvolver a capacidade relacional de temas filosóficos com ficções, experiência que pode ser aplicada aos nossos estudantes do ensino médio, assim como tudo aquilo que foi produzido e compreendido por nós ao longo do mestrado. Nesse sentido, é possível dizer que a vivência enquanto discente no mestrado profissional proporcionou enriquecimento pessoal e profissional.

A prática enquanto docente em filosofia no ensino médio nos proporciona muitos desafios, é possível elencar inúmeros elementos dificultadores com os quais o professor de filosofia se depara ao ingressar na escola pública. A começar pela carga horária pré-estabelecida de 50 minutos aula para realizar o desenvolvimento de uma temática filosófica, além de diversas atividades previstas e imprevistas dentro deste tempo. Isso envolve realizar chamada para verificação dos alunos presentes e ausentes, solicitar a organização da sala de aula, escrever no quadro os conteúdos da aula a ser ministrada para que o aluno possua o registro em seu caderno, ou no caso de utilização de material digital, é necessário disponibilizar tempo para montagem do projetor, que hora ou outra apresenta falhas. Com isso, o professor deve sempre estar preparado para imprevistos, levando consigo sempre uma segunda alternativa. Tendo superado tudo isso, chegamos à aula. Como professora de filosofia, há em mim um certo encantamento ao tratar de certas temáticas filosóficas, não no sentido mais romântico da palavra, mas aquele encantamento que incomoda, que move, que nos faz nos questionar. Penso que, enquanto professora, meu anseio é de levar esse sentimento aos estudantes, que aqueles temas filosóficos também transmitam algo parecido a eles, ou que eles se sintam admirados por aquilo que veem. Mas nem sempre é essa a realidade, é muito mais comum nos depararmos com o desinteresse e a percepção da filosofia apenas como mais uma disciplina dentre as mais de 20 que compõem o atual currículo.

Mediante todo esse cenário, qual seria então a melhor maneira de abordar e levar a filosofia ao ensino médio? É de comum acordo que tais questões nos levariam a muitas outras e em última instância teríamos de discutir a definição do conceito de filosofia. Mas talvez o início da questão resida justamente na tentativa de definir esse conceito. Assim como é comum iniciarmos uma primeira aula de filosofia, pela sua definição. Na perspectiva de Silveira (2011),

[...] compreenderemos que sentido etimológico da palavra “filosofia”, a qual resulta da junção de dois termos gregos: philo = amigo ou amante + sophía = saber, sabedoria. Filosofia, portanto, significaria amor ou amizade pelo saber, de modo que o filósofo seria a pessoa que experimenta, que vivencia esse amor (Silveira, 2011, p. 140).

O autor salienta a seguir que aquele que ama procura pelo objeto amado e, nas palavras dele, se sente atraído por ele. Para demonstrar essa busca, Silveira faz alusão à definição de amor apresentada por Platão em *O Banquete*:

Quando nasceu Afrodite, banqueteavam-se os deuses, e entre os demais se encontrava também o filho de Prudência, Recurso. Depois que acabaram de jantar, veio para esmolar do festim a Pobreza, e ficou pela porta. Ora, Recurso, embriagado com o néctar – pois o vinho ainda não havia –, penetrou o jardim de Zeus e, pesado, adormeceu. A Pobreza, então, tramando em sua falta de recurso engendrar um filho de Recurso, deita-se ao seu lado e pronto concebe o Amor. Eis por que ficou companheiro e servo de Afrodite o Amor, gerado em seu Natalício, ao mesmo tempo que por natureza amante do belo, porque também Afrodite é bela. E por ser filho do Amor do Recurso e da Pobreza foi esta a condição em que ele ficou. Primeiramente ele é sempre pobre, e longe está de ser delicado e belo, como a maioria imagina, mas é duro, seco, descalço e sem lar, sempre por terra e sem forro, deitando-se ao desabrigo, às portas e nos caminhos, porque tem a natureza da mãe, sempre convivendo com a precisão. Segundo o pai, porém, ele é insidioso com o que é belo e bom, e corajoso, decidido e enérgico, caçador terrível, sempre a tecer maquinações, ávido de sabedoria e cheio de recursos, a filosofar por toda a vida, terrível mago, feiticeiro, sofista... (Platão, [203 b-d], *O banquete*, 2008, p. 147-148).

Amparado nessa passagem, o autor afirma que o amor pela sabedoria, buscado pelos filósofos, tem seu significado presente entre a sabedoria e a ignorância por ser filho de uma mãe pobre e de um pai com recursos. O filósofo, nesse sentido, é origem e resultado desses dois conceitos, mas não é um ser completamente determinado por nenhum deles. É por isso que o filósofo não se identifica com o papel do sábio e nem de um total ignorante. Ele não se intitula sábio, pois é capaz de reconhecer sua face na ignorância. E ao mesmo tempo não reside no lado extremo da ignorância, pois está sempre sujeito à busca pelo conhecimento.

Por conseguinte, se o filósofo é aquele que busca pelo conhecimento, esse conhecimento se origina de uma ação de questionar, de se incomodar com o cenário em que está para que haja movimento em direção ao conhecimento. Silveira (2011, p.142) dirá que a filosofia se inicia pela pergunta, isto é, a atitude de inquietação, de insatisfação, de espanto, de admiração, de disposição para a investigação, para a pesquisa, que impulsiona à busca pelo saber.

Nesse sentido, se voltarmos nosso olhar à análise dos personagens que compõem o diálogo em *A Busca da Verdade*, é possível identificarmos algumas similaridades. Inicialmente, tomemos como exemplo a figura de *Eudoxo*. Ele é o condutor do diálogo, simbolizando o filósofo do texto, mas, apesar disso, ele não é colocado erudito, ou detentor do conhecimento e, aos seus próprios olhos, ele não se vê como um completo sábio³², mas em vez disso, se coloca em posição de humildade.

EPISTEMON — [...] Mas o retiro que haveis escolhido neste lugar tão solitário, e a pouca preocupação que haveis com ser conhecido, vos coloca ao abrigo da vaidade; e o tempo que haveis anteriormente empregado para viajar, frequentar os sábios e examinar tudo o que tenha sido inventado de mais difícil em cada ciência nos assegura que não vos falta curiosidade, de modo que eu não poderia dizer outra coisa exceto que vos considero muito feliz, e que estou me convencendo de que, por isso, possuis necessariamente uma ciência que seja bem mais perfeita do que a dos outros.

EUDOXO — Eu vos agradeço pela boa opinião que haveis de mim; mas eu não quero nem abusar de vossa cortesia nem obrigá-lo a aceitar o que eu disse com minhas simples palavras. Não se deve jamais enunciar proposições tão distantes da crença comum, se não se puder, ao mesmo tempo, mostrar alguns efeitos [...] (Descartes, 2018, p. 184).

Aquele que representa o que pensa ser sábio, isso é, o pedante, que, de modo geral, é aquele que conhece tudo que contêm os livros, é representado no diálogo pelo personagem de *Epistemon*. Esse, por sua vez, não pode ser verdadeiramente filósofo, pois não é capaz de questionar aquilo que julga conhecer e ir além do estabelecido pela tradição e pela autoridade. *Epistemon* ilustra as características do arrogante, que possui resistência em se desvincular dos conhecimentos que foram adquiridos, construindo sobre ele uma confiança inabalável e muitas vezes infundada. Seu conhecimento representa uma estagnação, um bloqueio, algo que em vez de torná-lo mais sábio, enfraquece sua razão, impossibilitando-o de encontrar novos conhecimentos.

Poliandro, que, inicialmente, parece ser o ignorante do diálogo, não o é, pois dispõe de características que podem ser figurativamente comparadas às acima mencionadas, acerca do amor. Assim como o amor, ele é filho de mãe pobre, mas também possui origem de um pai com recursos, pois ainda que ele desconheça a filosofia e aquilo do que os livros gregos são compostos, ele é capaz de se admirar, de perguntar, de querer conhecer, de problematizar. Portanto, ele pode vir a ser filósofo, pois se põe à disposição do conhecimento. Se seguirmos comparando as características do amor com as de *Poliandro*, perceberemos que o amor possui um duplo âmbito, ou seja, ainda

³² Não no sentido dado em *O Banquete*.

que possua beleza e bondade, de acordo com Silveira (2011), também possui o seu caráter duro, difícil, incômodo, é conflituoso e atormentado por muitas inquietações:

Convém, no entanto, advertir que perguntar filosoficamente nem sempre é tarefa fácil. Retornando ao mito platônico, é interessante notar que, nele, o Amor está longe de ser “[...] delicado e belo, como a maioria imagina.”; ao contrário, “[...] é duro e seco, descalço e sem lar, sempre por terra e sem forro, deitando-se ao desabrigo.” e “[...] convivendo com a precisão.”, graças à natureza carente de sua mãe (PLATÃO, [203 b-d], O banquete, 2008, p. 147-148). Da mesma forma, a pergunta filosófica também é, por vezes, difícil, incômoda, trabalhosa, sofrida, perturbadora, causadora de conceitos, inquietações, crises. Ao decidir fazê-la, o filósofo se depara com toda sua pobreza, sua limitação, sua finitude, sua incompletude, enfim, com sua condição humana, isto é, de não-deus que, portanto, pouco ou nada sabe do mundo que o cerca e de si mesmo. No fundo, a pergunta filosófica pressupõe uma espécie de “sei que nada sei” socrático como ponto de partida para a busca do saber. Em outras palavras, ela exige humildade para reconhecer a própria ignorância e, a partir do incômodo gerado por esse reconhecimento, buscar sua superação com coragem e determinação. (Silveira, 2011, p. 143).

Esse caráter dúbio pode ser visto por meio do processo vivenciado por *Poliandro*, pois ainda que se coloque disponível a questionar e a perguntar, ele se depara com a dificuldade, o incômodo que a questão filosófica causa. Fato que é demonstrado pelos equívocos cometidos por ele ao longo do diálogo. É importante ressaltar, no entanto, que o caminho traçado por *Poliandro* é realizado em companhia de seu tutor, *Eudoxo*. Embora, em certa altura do diálogo, ele seja considerado capaz de caminhar sozinho, o processo é relativamente longo até lá. Isso torna essencial a figura do professor nesse caminho, principalmente porque é ele que instruirá o educando no processo de questionamento e na construção da problematização, aspecto salutar dessa jornada. Na perspectiva de Silveira,

A problematização, por sua vez, está diretamente associada à atitude crítica. Esta, como explica Chauí (2005, p. 18), possui uma face negativa e uma positiva. A face negativa consiste em “[...] dizer não aos ‘pré-conceitos’, aos ‘pré-juízos’, aos fatos e às ideias da experiência cotidiana, ao que ‘todo mundo diz e pensa’, ao estabelecido.” É buscar distanciar-se das opiniões correntes, do senso comum, dispondo-se a duvidar delas, a problematizá-las. A face positiva, diz a autora, é justamente a interrogação sobre as coisas, visando à obtenção de uma resposta bem fundamentada, coerente, racional, que permita a superação da opinião anterior e o avanço para um saber qualitativamente superior. Problematizar, desse modo, significa ver como problema, isto é, como não satisfatoriamente resolvido ou explicado, como passível de dúvida e de averiguação, aquilo que em geral é aceito com naturalidade, com tranquilidade. (Silveira, 2011, p.144).

A ideia de se desvincular de seus pré-conceitos e de se distanciar de suas antigas opiniões advindas do senso comum, colocando-as em dúvida, é uma posição adotada por Descartes desde o *Discurso do Método* e, posteriormente, nas *Meditações*. No entanto, embora ambos os textos proponham um caminho que possa ser assimilado ao que chamamos de problematização, por ser percorrido individualmente, esta não se concretiza de fato. Já em *A Busca da Verdade*, a problematização se efetiva por meio da relação entre *Eudoxo* e *Poliandro*:

EUDOXO — É por isso que eu quero tentar vos ensinar algumas; e, se desejardes tirar proveito desta conversação, é preciso, neste momento, que me emprestai vossa atenção e me deixai entreter-me um pouco com Poliandro, para que eu possa primeiramente subverter todos os conhecimentos adquiridos até o presente. Pois, dado que eles não são suficientes para deixá-lo satisfeito, eles devem ser simplesmente ruins, e eu os tomo por uma casa mal construída, cujos fundamentos não são seguros. Não conheço melhor maneira de reparar isso do que lançá-los todos por terra e construir um novo; pois eu não quero ser destes pequenos artesãos que apenas se esforçam para restaurar as velhas obras, visto que se sentem incapazes de empreender novas. Mas, Poliandro, ao mesmo tempo em que trabalharmos nessa demolição, poderemos, pelos mesmos meios, escavar os fundamentos que devem servir ao nosso propósito e preparar as melhores e mais sólidas matérias que são necessários para preenchê-los; seria um favor considerardes comigo quais são, dentre todas as verdades que os homens possam saber, as mais certas e as mais fáceis de conhecer. (Descartes, 2018, p. 185).

Percebemos que *Eudoxo* inicia o caminho de problematização não apenas expondo como devemos abandonar nossas antigas opiniões, como era comum se perceber nos outros escritos cartesianos. Ele tem por objetivo incitar a reflexão em *Poliandro*, que é incentivado a, por seus próprios meios, buscar uma resposta. Esse processo não apenas estimula o pensamento crítico e a autonomia, mas também incorpora elementos do que hoje conhecemos como metodologia problematizadora. Lídia Maria Rodrigo (2009) aborda a característica da autonomia ao nos mostrar que esta precisa ser construída, pois naturalmente somos seres dependentes:

Mas a autonomia, ou capacidade de conduzir-se por conta própria, em nenhum aspecto é dada ao homem de imediato. Ele nasce extremamente dependente dos cuidados de outros, para que possa sobreviver: deve construir, passo a passo, sua independência aprendendo a caminhar, a alimentar-se e as demais habilidades necessárias aos cuidados de si próprio. Assim, para o ser humano, a autonomia é fruto de uma construção árdua e gradual, inclusive no âmbito intelectual. No campo da filosofia, a autonomia ou capacidade de pensar por si mesmo dificilmente pode ser conquistada com a mera aquisição de conteúdos filosóficos. Como afirmado anteriormente, esta deve estar aliada à apropriação de um método de acesso a esse conhecimento, de modo que o estudante

conquiste progressivamente uma autonomia intelectual que o capacite a apropriar-se de outros conteúdos por conta própria. É a velha ideia de ensinar a pescar, em vez de apenas dar o peixe. (Rodrigo, 2009, p. 25).

Essa dependência é visualmente perceptível nos estudantes do ensino médio, que, em um primeiro momento, esperam receber do professor todo o conhecimento que podem adquirir. Cabe ao professor, no entanto, instigar essa autonomia ao os incentivar a pensar por si mesmos. Rodrigo (2009) nos dirá que no âmbito filosófico, a didática deve seguir uma dupla finalidade, a primeira é “criar mediações pedagógicas que facilitem o processo de aprendizagem” e a segunda é que o professor, por meio dessa mediação, promova uma gradativa transição com o intuito de construir a capacidade de pensar por si próprio, ao passo que, progressivamente, ele não necessite mais da mediação do professor e consiga caminhar sozinho.

Como vimos, problematizar é ver algo como problema ou, nesse caso, seria tornar o problema visível. Contudo, nem todas as questões e dúvidas são problemas, o que faz de uma questão um problema, de acordo com Saviani, é a sua necessidade:

Assim, uma questão, em si, não caracteriza o problema, nem mesmo aquela cuja resposta é desconhecida; mas uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer, eis aí um problema. Algo que eu não sei não é problema; mas quando eu ignoro alguma coisa que eu preciso saber, eis-me, então, diante de um problema. (Saviani, 2000, p. 17).

Partindo desse pressuposto, a questão que se coloca é: como podemos diferenciar uma pergunta de fato problemática? Silveira (2011, p. 145) dirá que existem duas dimensões para realizar tal diferenciação, a primeira dimensão é subjetiva, a qual consiste na percepção e na tomada de consciência pelo indivíduo de uma determinada necessidade. É a partir desse aspecto que o indivíduo compreende a importância e até a existência da necessidade da problemática. A segunda dimensão é chamada de objetiva e tem o intuito de se livrar do provável relativismo que pode ser gerado pela primeira, em que se pode haver várias interpretações sobre a necessidade de um problema. A dimensão objetiva se refere às circunstâncias históricas que produzem a necessidade, que permitem que ela aflore num determinado contexto, que conferem a ela existência real e concreta, possibilitando que dela se tome consciência.

O interessante é que essas dimensões nem sempre são percebidas pelo estudante de maneira natural, é necessário, nesse caso, que ele seja instruído por um mediador:

Cabe, então, ao professor, atuando como mediador entre os alunos e o conteúdo a ser desenvolvido, problematizar esse conteúdo, salientando a necessidade de seu estudo. Uma forma pela qual ele pode fazer isso é explicitando a dimensão objetiva dessa necessidade, isto é, identificando as condições históricas que tornam esse estudo necessário, que fazem dele um problema concreto. (Silveira, 2011, p.145- 146).

Mediar consiste em indicar, contextualizar, tornar visível aquilo que ainda não o é, a partir da busca de artifícios contextuais, objetivos e práticos vivenciados pelo estudante, realizar ligações que tornem aquele objeto de conhecimento necessário para ele. Mediar, nesse sentido, vai muito além de apenas falar e ser ouvido, consiste na desvinculação do ensino tradicional e no consequente uso das metodologias ativas. Interessante notar que é possível perceber proximidade dessas características com a posição cartesiana. Descartes é um autor que procura diferentes maneiras de fazer a sua filosofia mais clara e de se fazer compreendido, mas nem sempre é bem-sucedido. Isso ocorre, em grande parte, como já mencionado no capítulo anterior, devido ao seu público-alvo, na maior parte das vezes, os eruditos e intelectuais de sua época. No texto *A Busca da Verdade*, vemos ele mudar seu posicionamento, passando a direcionar a sua filosofia ao homem comum. Ao fazer isso, ele compreende a necessidade de apresentar seu método de maneira instrutiva, guiando, questionando, compreendendo as dificuldades daquele que está sendo guiado, retomando a explicação daquilo que não ficou tão claro. Assim, finalmente, ele é capaz de tornar sua filosofia mais didática por meio do diálogo.

Silveira ressalta ainda a importância de se proporcionar um ambiente dialógico ao estudante:

[...] A instauração na sala de aula de um ambiente dialógico, no qual todos se sintam livres e à vontade para expressar suas dúvidas e opiniões acerca dos assuntos tratados. Tal ambiente supõe que as relações professor-aluno e aluno-aluno sejam pautadas em princípios como: democracia, amizade, respeito mútuo, humildade, cordialidade e solidariedade, renunciando-se a toda e qualquer forma de autoritarismo e arrogância. (Silveira, 2011, p. 150).

O diálogo é um recurso que gera muitos frutos quando preparado pelo docente como ambiente prático. Ele permite que o estudante faça parte daquilo que está sendo debatido, incentivando e instiga-o a questionar, algo que é evidente em *A busca da verdade*.

Silveira também sugere que uma maneira eficaz de estimular os estudantes a adotarem uma postura questionadora é incentivando a reflexão por meio de problemas. No entanto, esses problemas precisam ser práticos e vivenciados por eles para que possam associá-los às questões

filosóficas. Além disso, a contextualização dos problemas torna a aprendizagem mais significativa, promovendo um engajamento mais profundo e crítico por parte dos educandos. O autor apresenta alguns exemplos práticos de como problematização poderia ser abordada:

1) Na filosofia política: O que significa ser cidadão numa sociedade como a brasileira? Como se pode definir a democracia e quais as condições necessárias para que ela exista de fato? O que é participação política e qual é sua importância? O que é o Estado e quais as formas de sua organização? [...] 2) Na epistemologia: O que significa conhecer? Quais são os diferentes níveis de conhecimento e como eles se relacionam entre si? É possível conhecer a verdade sobre as coisas? O que é, afinal, a verdade? O que é a ideologia e como ela nos afeta? 3) Na Ética: O que são os valores morais? Como eles surgem? Quem os estabelece? Como se define uma ação moral? O que são o bem e o mal? Quando uma ação é moralmente justa, boa? Qual a diferença entre ética e moral? O que é liberdade e de que formas ela pode ser concebida e praticada? Como se deu a noção de justiça? 4) Na filosofia da religião: O que é religião? Que papel ela exerce em nossa vida? Precisamos dela? A religião é o “ópio do povo”? O que significa essa expressão? O que é ter fé? Deus existe? Como podemos concebê-lo? Fé e razão são compatíveis? Fé e política se misturam? 5) Na antropologia filosófica: O que é o homem? Como ele se relaciona com o mundo, a natureza e os outros seres humanos? Como nos relacionamos com nosso corpo e nossa sexualidade? Como vemos o “outro”, isto é, o “não-eu” e que papel atribuímos a ele, em nossa vida? Que atitude adotamos diante da perspectiva de que um dia vamos morrer? O que é o amor e como nós o experimentamos? Como ele é apresentado em nossa sociedade? 6) Na Estética: o que é o belo? Quem fornece os critérios de julgamento do belo e do feio, numa sociedade de classes? Por que os padrões de beleza e feiúra mudam com o tempo? Belo e feio são historicamente determinados ou dependem apenas da percepção subjetiva de cada pessoa? (Silveira, 2011, p.150).

Talvez os estudantes não consigam perceber tais questões como problemáticas, mas é por meio da mediação do professor que serão proporcionados elementos para que isso se faça visível. Nesse caso, é o mediador que irá selecionar as problemáticas de acordo com as experiências dos educandos. Após ter isso definido, é necessário passar para aquilo que será objeto de referência para desenvolver tais questões: a história da filosofia. Sendo assim, o autor alia o método problematizador à história da filosofia, concebendo o que ele chama de metodologia histórico-problematizadora:

Uma vez delimitados os temas-problemas que serão objeto da reflexão filosófica, a história da filosofia passa a ser a principal referência para essa reflexão. Aliás, a própria história da filosofia pode ser interpretada dessa maneira, isto é, como uma “[...] contínua solução de problemas colocados pelo desenvolvimento histórico [...]” (GRAMSCI, 2001a, C10, p. 343). Cumpre, por conseguinte, evidenciar a dimensão objetiva desses problemas, dos quais se

ocuparam os filósofos, mostrando as razões pelas quais a reflexão sobre eles se fez necessária em um determinado momento histórico. (Silveira, 2011, p.152).

Destaca-se assim um aspecto crucial no processo educacional: a mediação do professor e a integração da história da filosofia como um referencial para a reflexão filosófica. Ao reconhecer que os estudantes, muitas vezes, não conseguem identificar questões como problemáticas de forma autônoma, o papel do professor é essencial na seleção e na apresentação dessas questões. Ele atua como mediador e deve alinhar as problemáticas escolhidas às experiências dos alunos, facilitando uma conexão mais significativa e contextualizada.

É fundamental, portanto, chamar a atenção para a dimensão objetiva desses problemas, já abordados na história da filosofia, e mostrar as razões pelas quais a reflexão sobre eles se fez e se faz necessária. Ao trazer esses elementos para a sala de aula, o professor não apenas informa os alunos sobre os pensamentos dos filósofos, mas também os engaja em um processo de análise crítica, demonstrando a relevância histórica e contextual dessas reflexões.

Descartes, ao questionar a veracidade das próprias crenças e buscar uma fundação indubitável para o conhecimento, ilustra um método que se alinha à metodologia histórico-problematizadora ao evidenciar a importância da dúvida metódica como instrumento para enfrentar e solucionar problemas filosóficos. E mais, ao fazer isso em forma de diálogo, dando voz a personagens que representam professor e aluno em um processo conjunto, respeitoso, construtivo e frutífero de busca pelo conhecimento, ele reflete um modelo de ensino do qual todos podemos nos beneficiar.

Nesse sentido, é possível dizer que a metodologia histórico-problematizadora e *A Busca da Verdade* de Descartes compartilham uma abordagem que valoriza o questionamento, a investigação crítica e a construção ativa do conhecimento. A dúvida e a análise crítica são ferramentas indispensáveis para a compreensão profunda das questões filosóficas. Descartes não apenas exemplifica a busca rigorosa pela verdade, mas também serve como um modelo para a abordagem histórico-problematizadora, que visa capacitar os estudantes a entenderem e resolverem problemas por meio de uma perspectiva crítica e historicamente informada. Assim, ambas as perspectivas podem ser integradas no contexto educacional para promover um aprendizado mais profundo, reflexivo e significativo, capacitando os alunos a se tornarem pensadores críticos e agentes de transformação.

Concluimos, portanto, que a relação pedagógica entre *Eudoxo* e *Poliandro* em *A Busca da Verdade* pode ser vista como um espelho para metodologias de ensino de filosofia voltadas ao ensino médio, oferecendo assim um insight sobre a forma como o ensino e a aprendizagem podem ser integrados para criar uma experiência educacional eficaz e significativa.

Eudoxo, representando o papel do professor-filósofo, conduz *Poliandro* por meio de um processo de questionamento e reflexão, que é essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual. Ele não se posiciona como detentor de todo conhecimento, mas como um guia que facilita a jornada de *Poliandro* em direção ao caminho da verdade. Essa posição destaca a importância da humildade e da disposição para a contínua busca pelo conhecimento, valores centrais na filosofia.

Por outro lado, *Poliandro*, o aprendiz, apresenta curiosidade e a capacidade de questionar, características fundamentais para o aprendizado filosófico. Seu caminho, acompanhado por *Eudoxo*, enfatiza a necessidade de uma orientação cuidadosa e atenta do professor, que ajuda o estudante a superar dificuldades e a desenvolver uma compreensão mais profunda dos conceitos filosóficos.

No contexto do ensino médio, a relação entre *Eudoxo* e *Poliandro* sugere uma metodologia que vai além da mera transmissão de conteúdos, enfatizando a importância de se criar um ambiente de aprendizagem que valorize a pergunta e a problematização. O professor deve atuar como mediador, ajudando os estudantes a verem os problemas filosóficos como relevantes e significativos em suas próprias vidas.

É imprescindível introduzir ao ensino da filosofia metodologias ativas, que não apenas transmitam conhecimentos, mas envolvam os estudantes em um processo contínuo de investigação e reflexão. Isso é especialmente relevante no ensino médio, em que os estudantes estão em uma fase crucial de desenvolvimento intelectual e pessoal.

Assim, a relação pedagógica demonstrada por *Eudoxo* e *Poliandro* pode servir como um modelo inspirador para o ensino da filosofia no ensino médio. Ao adotarem uma abordagem que valorize a pergunta, a problematização e a autonomia do estudante, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficaz, preparando os estudantes para uma vida de reflexão crítica e busca contínua pelo conhecimento.

CAPÍTULO 3

O produto educacional

Este capítulo é dividido em dois momentos. O primeiro tem por objetivo apresentar o processo de elaboração e construção do produto educacional, relatando suas dificuldades, assim como o resultado final, que foi a adaptação do diálogo para uma história em quadrinhos. Já o segundo momento visa relatar a aplicação prática do produto, apresentando as sequências didáticas elaboradas como um guia para a aplicação, assim como seus resultados. Por fim, buscamos ainda refletir sobre esses resultados.

3.1 O percurso da pesquisa e a construção do produto educacional

Antes de discutirmos o produto educacional, é necessário detalharmos o caminho percorrido até a sua construção. Em primeiro lugar, é importante destacar que esta pesquisa passou por uma significativa modificação. Inicialmente, ao ingressar no mestrado, no início de 2022, o foco da pesquisa estava voltado ao método cartesiano. Partíamos do pressuposto de que o tempo reduzido dedicado à disciplina de filosofia incentiva a simplificação excessiva de temas filosóficos complexos, proporcionando um ambiente de discussões improvisadas. Isso leva muitos a caracterizarem o filosofar como um conjunto de opiniões inspiradoras, porém sem embasamento, frequentemente desconsiderando o rigor que é a base primordial da filosofia. A partir desse cenário, a intenção era utilizarmos o método cartesiano para demonstrar o verdadeiro rigor metodológico presente na construção de todo e qualquer conhecimento filosófico. Com base nessa análise, seria elaborada uma disciplina eletiva com o objetivo de apresentar aos alunos do ensino médio não apenas os elementos da filosofia cartesiana, mas também o rigor necessário à prática da pesquisa filosófica. Realizamos a fase de leituras e análise da bibliografia primária tendo por foco esse objeto de pesquisa.

No final de 2022, por meio de uma disciplina do mestrado, tivemos contato mais aprofundado com a obra *A Busca da Verdade*, na qual identificamos diversos elementos pedagógicos a serem explorados. Devido ao seu formato e à maneira cuidadosa e detalhada que Descartes explica ali questões fundamentais de sua filosofia, trazendo mais clareza, sobretudo ao percurso da dúvida, passamos a considerar que esta obra seria um bom caminho para introduzir a

filosofia cartesiana no ensino médio. Outro fator fundamental que chama a atenção no texto e o torna um bom instrumento para trabalhar no ensino médio é a dinâmica apresentada entre mestre e discípulo, ou professor e aluno. Tal dinâmica incentiva uma busca pelo conhecimento pautada na autonomia intelectual e na ideia de que unicamente por meio da luz natural, ou seja, da razão, presente em todos os homens (independente de gênero, classe social, nível de escolaridade etc.) é possível se alcançar a verdade. Para os estudantes do ensino médio, principalmente os de escola pública, se enxergarem como capazes é algo extremamente importante, nesse sentido, esse texto pode beneficiar uma percepção mais elevada de si mesmo, fortalecendo a autoestima.

Ademais, a oportunidade de pesquisar e divulgar esse escrito nos pareceu muito enriquecedora, principalmente se considerarmos a escassez de estudos, e inclusive de leitura, desse texto, especialmente no Brasil. Assim, a pesquisa é também um meio de incentivar futuras investigações acerca do escrito e, quiçá, traduções mais robustas para a língua portuguesa, dado o seu potencial.

Após decidirmos utilizar o diálogo como nosso principal objeto de pesquisa, traçamos um plano que se dividiu nas seguintes 4 etapas:

- 1) Análise detalhada do diálogo, da sua história e das bibliografias relacionadas à obra (aquelas que tivemos acesso). Dessa etapa se originou o primeiro capítulo da dissertação;
- 2) Elaboração e construção do produto educacional;
- 3) Primeira aplicação (tradicional);
- 4) Segunda aplicação (história em quadrinhos);
- 5) Análise da aplicação e conclusão.

Na primeira etapa da pesquisa, realizamos uma análise detalhada do diálogo, na qual elaboramos um fichamento comentado acerca do texto. Posteriormente, efetuamos uma busca bibliográfica por textos que abordassem o diálogo, encontrando uma significativa limitação de estudos sobre o tema, especialmente em língua portuguesa. Essa escassez de referências dificultou nossa pesquisa, já que a única obra que tínhamos como principal referência secundária era a tese da orientadora da pesquisa, Maíra Borba, intitulada “*La Verdade de la Vérité de Descartes e as Objeções feitas às Meditações Metafísicas: para uma abordagem sistemática do problema da datação*”. A partir dessa tese, obtivemos acesso a outros textos que tratavam do diálogo, porém, nenhum deles estava disponível em língua portuguesa.

A leitura detalhada do diálogo nos trouxe reflexões sobre o produto educacional, o qual deveria se adequar à pesquisa e, posteriormente, ser relevante para outros professores de filosofia utilizarem. Inicialmente, a ideia foi criar, a partir do diálogo, uma peça teatral com os estudantes, adaptando o diálogo a um roteiro dramaturgicamente. No entanto, o tempo necessário para o estudo do diálogo com os estudantes e para a adaptação do texto em um roteiro teatral exigiria um período prolongado com uma mesma turma. Considerando diversos fatores que envolvem a designação dos professores das escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul, tais como a dependência do processo seletivo (ocorrido em 2023) e as eventuais mudanças de lotação, tornou-se inviável pensar em um projeto a ser desenvolvido a longo prazo com os mesmos estudantes. Além disso, a mudança do objeto da pesquisa afetou o tempo disponível para o desenvolvimento das atividades.

Tendo em vista todos esses fatores, foram realizadas diversas reuniões de orientação em que analisamos o contexto geral da pesquisa e o texto em si. O potencial do diálogo se tornou cada vez mais evidente, assim como o fato de ele se colocar como uma opção preferível para apresentar Descartes no ensino médio. Entretanto, também se tornou claro que ele precisava passar por uma lapidação, visando torná-lo mais acessível e atrativo aos estudantes.

O diálogo *A busca da verdade*, ainda que, em virtude de seu gênero, seja um texto mais didático, tem em sua composição uma linguagem rebuscada, falas longas e cadeias de raciocínio que exigem bastante atenção. A partir disso, iniciamos uma reflexão sobre a aplicação ou não de um texto filosófico aos estudantes do ensino médio.

A discussão sobre essa questão é comum entre professores e pesquisadores, sendo também bastante controversa. Cortella (2005), por exemplo, trata da importância do clássico na atualidade. O autor escolhe iniciar a questão pela origem do termo, desenvolvendo a partir disso diversas perspectivas sobre o que seria um clássico. Em primeiro lugar, o autor enfatiza que nem tudo que está no passado precisa ser retomado na atualidade. Como saber então o que precisa ser retomado ou não? O texto clássico e principalmente os textos filosóficos, ainda que antigos, se renovam por terem muito a dizer em nosso tempo. O clássico possui perenidade, ainda que nossas problemáticas se transformem, o texto clássico se molda, sendo sempre possível retirar dele algo que ainda não foi percebido. Portanto, o que torna um texto clássico é sua atemporalidade. Além disso, o clássico atua de modo parecido com o espanto filosófico, pois causa incômodo, inquietude e emoção. Todos esses elementos que fazem de um texto um clássico, tornam imprescindível sua leitura.

É necessário ler os clássicos nos dias atuais? Só se você for inteligente. É necessário retomar obras que estão na história da humanidade? Só se eu e você partilharmos da capacidade de não envelhecer. É necessário ir atrás de obras que têm 2 mil, 5 mil, 100, 40 anos? Só se você e eu quisermos atualizar nossas reflexões, as nossas ideias naquilo que não é arcaico e nem velho. Naquilo que mantém perenidade, atualidade e que ainda é capaz de nos encantar. Porque nós somos obra perene, não somos obra pronta, ou como lembra Umberto Eco, somos obra aberta. E, como obra aberta, não estamos concluídos. (Cortella, 2005 p. 46).

Sabemos que de maneira ideal, é essencial que o estudante do ensino médio possua, ele mesmo, contato com o texto clássico filosófico. No entanto, a prática envolve elementos que dificultam esse processo. A maioria dos estudantes de escola pública não possui o hábito da leitura e, com isso, carrega também dificuldades de interpretação e produção de texto.

É verdade que o exercício do pensamento, entendido desse modo, tem de superar vários obstáculos. Entre eles, está o de a Filosofia ser uma disciplina nova, da qual muitos alunos sequer ouviram falar, o que determina que seus conhecimentos anteriores sejam muito pobres ou inexistentes. Não é uma tarefa fácil promover todo um modo novo de ver e de pensar, quando os educandos não possuem nada a que associar ou a que relacionar os conteúdos e as atividades que lhes são propostos. Em vista disso, no ensino da Filosofia no nível médio torna-se necessário ao professor, ao mesmo tempo em que estimula o pensamento autônomo do aluno, suprir uma carência de conteúdos históricos e conceituais. Um outro obstáculo, de igual impacto, são os problemas e dificuldades trazidos pelos alunos em leitura, interpretação e produção de texto. Em função de tais problemas, é possível observar-se com frequência, na prática docente diária, que os jovens são capazes de compreender uma ideia, teoria ou argumento, quando expostos oralmente, mas no momento de apreender ou expressar a mesma ideia em um texto escrito, faltam-lhes o domínio vocabular e estratégias de leitura e de escrita. (Santos, 2012, p. 294).

Dessa forma, inserir um texto filosófico completo no contexto do ensino médio pode ser um exercício penoso para o estudante, já que, muitas vezes, os textos desse gênero possuem maior grau de complexidade. Desse modo, cabe ao professor procurar alternativas para desenvolver o texto filosófico. Para isso, pode-se trabalhar a partir de conceitos filosóficos quando o texto apresenta uma complexidade muito elevada. Também é possível selecionar trechos para o desenvolvimento das temáticas, utilizando-os como um incentivador convidativo à leitura.

Certamente, os textos filosóficos apresentam, muitas vezes, um grau elevado de dificuldade pela linguagem utilizada pelos pensadores, pela riqueza e variedade de vocabulário comum às obras filosóficas, pela ausência de conhecimento do contexto histórico, pela falta de clareza dos problemas em questão, e outras mais. Há ainda, alguns filósofos cujas obras são, mais do que outras, entendidas como de difícil compreensão, como Immanuel Kant, por exemplo. Mas há também

textos filosóficos cuja leitura não é tão abstrusa, e que certamente podem ser discutidos com os alunos. Como exemplos, podemos citar a Alegoria da Caverna, de *A República*, de Platão, trechos das *Meditações Metafísicas* e do *Discurso do método*, de René Descartes. A dificuldade maior, nesse caso, não é tanto o uso dos textos com os alunos, mas sim a seleção dos excertos, a qual exige um conhecimento sólido e amplo de História da Filosofia. (Santos, 2012, p.295)

Cabe ao professor tornar possível e proveitoso o encontro entre os alunos e os textos clássicos. É ele o responsável por identificar o perfil da turma e o que cabe ser trabalhado ali ou não. Também é ele que deve encontrar os melhores meios para fazê-lo. Todavia, muitos professores se sentem frustrados e desmotivados pelos diversos obstáculos que se apresentam nessa jornada. Compreendemos que é um desafio, mas entendemos como um caminho viável, refletir acerca das alternativas que tornem o objeto de estudo motivador ao estudante, aproximando-o minimamente daquilo que ele concebe como algo interessante.

É interessante notar que, entre os textos “cuja leitura não é tão abstrusa”, Santos elenca as *Meditações Metafísicas* e o *Discurso do Método*, afirmando a possibilidade de fazer uso de trechos desses textos com os alunos do ensino médio. Embora de fato eles pareçam menos complexos se comparados a Kant, por exemplo, fato é que a utilização apenas de trechos limita a compreensão do todo. No caso das *Meditações*, por exemplo, para que se possua uma plena compreensão de todos os elementos que estão presentes no texto, é imprescindível a compreensão de todas as suas etapas. Há uma ordem a ser respeitada. Embora com o *Discurso* isso aconteça em menor medida, isolar suas partes não deixa de trazer perdas em relação à sua compreensão. No entanto, com *A busca da Verdade*, temos a oportunidade de trabalhar o texto quase completo, preservando e seguindo a ordem de raciocínio utilizada e sugerida por Descartes para a compreensão de sua filosofia. Além disso, o fato de ser um texto mais curto e escrito em formato dialógico facilita sua recepção pelos estudantes.

Foi pensando nesses fatores que tomamos a decisão de transformar o diálogo *A busca da Verdade* em uma história em quadrinhos, adaptando-o para uma linguagem mais atual. Transformando-o assim em uma história visual, e não apenas escrita, o que é um ótimo artifício para deixá-lo mais interessante para os alunos. Principalmente levando em consideração o interesse já demonstrado por grande parte deles por mangás e histórias em quadrinhos de maneira geral. A ideia é disponibilizar um material filosófico de qualidade, fornecendo aos professores um instrumento que os permita abordar questões complexas de forma lúdica e relacionada de alguma maneira à realidade e aos interesses dos estudantes.

Visando à possibilidade de fazer uma análise comparativa, observando as diferenças, vantagens ou desvantagens entre uma aplicação tradicional do texto tradicional e a aplicação do texto adaptado em história em quadrinhos, decidimos dividir a aplicação do produto educacional em duas etapas. A primeira seria dedicada a apresentar e debater *A busca da verdade* em seu formato mais próximo do “original”³³, com o intuito de tentar mensurar a recepção dos alunos às ideias cartesianas a partir de um texto filosófico escrito em forma de diálogo, mas ainda relativamente longo e com linguagem rebuscada. Já a segunda etapa da aplicação seriam a apresentação e debate do texto já em seu formato adaptado à história em quadrinhos.

Tendo isso em vista, iniciamos a elaboração do produto. A primeira etapa consistiu em uma redução do diálogo, realizando pequenos cortes, suprimindo assim momentos que julgamos não serem tão relevantes para serem trabalhados em sala de aula. Com essa versão do texto, realizamos a primeira aplicação no segundo semestre de 2023, em uma disciplina eletiva intitulada “Filosofia Cultura e Conhecimento”.

A segunda fase da construção do produto consistiu na execução de outra adaptação do texto. Realizamos encontros de orientação nos quais fizemos mais alguns ajustes com o objetivo de tornar o texto mais acessível aos estudantes, sempre respeitando a coerência e a compreensão do escrito, com a preocupação de manter o sentido fornecido pelo texto original. Foi nesta etapa que adaptamos a linguagem, trazendo-a para um contexto mais atual com o qual os estudantes pudessem se identificar. Apresentamos essa versão a uma especialista em quadrinhos, Marina Duarte, para que ela nos orientasse se o texto necessitaria de mais ajustes com base na linguagem dos quadrinhos, para que em seguida iniciasse assim a ilustração.

Ela então nos aconselhou a tentar reduzir as falas longas do diálogo, dado que o gênero de história em quadrinhos exige falas mais curtas, além de nos sugerir explorar mais os elementos visuais. Para a realização dessa etapa, empreendemos um trabalho minucioso, exigindo várias reuniões. Foi nesse momento que a tradução até então utilizada passou a ser insuficiente. Além de conter diversos erros, ela faz escolhas que alteram o sentido original do texto. Desse modo, foi necessário recorrermos aos textos “originais” para que o sentido fosse totalmente preservado. Devido à falta de tempo, não foi possível refazer completamente a tradução, contudo, temos a intenção de elaborar uma tradução completamente nossa para a versão final e publicação da HQ.

³³ Como foi abordado no capítulo 1, o texto que dispomos hoje não é propriamente o original, mas sim o mais próximo que podemos chegar do original.

Posteriormente a essa adaptação, chegamos à fase de elaboração dos elementos visuais, isto é, identificar visualmente como seriam os personagens, os cenários e os elementos conectivos entre uma fala e outra, o que possibilita um diálogo mais fluido. Nesse momento, decidimos ilustrar *Poliandro* como uma personagem feminina, decisão incentivada a partir das pesquisas que indicam a possibilidade de os personagens serem pessoas que foram presentes na vida de Descartes. Levando em consideração que quem mais se aproxima do personagem são a Rainha Christina e a Princesa Elizabeth, resolvemos ilustrar características físicas parecidas com as da Rainha. Eudoxo, por sua vez, foi ilustrado tendo em vista as características físicas do próprio Descartes. Já *Epistemon*, como representa o aristotélico, foi ilustrado com características próximas às de Aristóteles. Para isso, contamos com o trabalho da especialista em quadrinhos, que deu vida às ideias de cenários, dos personagens e dos elementos visuais previamente idealizados.

Visando fornecer uma compreensão mais abrangente da natureza das alterações feitas no texto, elaboramos uma tabela comparativa, disponibilizada a seguir, contendo exemplos claros do trabalho realizado.

3.1.1. Tabela Comparativa das Adaptações Realizadas no diálogo³⁴

TEXTO SEM ADAPTAÇÕES	1ª ADAPTAÇÃO	2ª ADAPTAÇÃO	3ª ADAPTAÇÃO
<p>POLIANDRO — Eu vos estimo tão felizes por verdes todas estas belas coisas nos livros gregos e latinos que me parece que, se eu tivesse estudado tanto como vós, eu seria tão diferente de como sou quanto os anjos o são disso que sois vós; e eu não poderia desculpar o erro de meus pais que, estando persuadidos de que o exercício das letras tornaria a coragem mais frouxa, me enviaram tão jovem para a corte e para o exército que o remorso de ser ignorante perdurará por toda minha vida, se eu não aprender alguma coisa com vossa conversação.</p>	<p>POLIANDRO — Eu vos estimo tão felizes por verdes todas estas belas coisas nos livros gregos e latinos que [...]eu não poderia desculpar o erro de meus pais que, estando persuadidos de que o exercício das letras tornaria a coragem mais frouxa, me enviaram tão jovem para a corte e para o exército que o remorso de ser ignorante perdurará por toda minha vida, se eu não aprender alguma coisa com vossa conversação.</p>	<p>POLIANDRA – Vocês devem ser tão felizes por verem tantas coisas bonitas nos livros gregos e latinos que não consigo perdoar o erro de meus pais que me privaram da dedicação ao conhecimento, isso me tornou a ignorante que sou e me arrependerei disso por toda a vida se não aprender alguma coisa com essa conversa de vocês.</p>	<p>POLIANDRA – Vocês devem ser tão felizes por verem tantas coisas bonitas nos livros gregos e latinos que não consigo perdoar o erro de meus pais, que me privaram de me dedicar ao conhecimento, isso me tornou a ignorante que sou, e me arrependerei disso por toda a vida se não aprender alguma coisa com essa conversa de vocês.</p>

³⁴ Os trechos escolhidos para exemplificar as alterações nem sempre apresentação alterações em todas as etapas, mas pelo menos em duas delas.

EPISTEMON — Tudo o que podemos vos ensinar de melhor sobre este assunto é que o desejo de saber, que é comum a todos os homens, é uma doença que não se pode curar, pois a curiosidade aumenta com a doutrina; e porque os defeitos que estão na alma não nos afligem senão na medida em que deles temos conhecimento, vós tendes alguma vantagem a mais do que nós, a de que não vedes que vos faltam tantas coisas, como nos ocorre.

EPISTEMON — Tudo o que podemos vos ensinar de melhor sobre este assunto é que o desejo de saber, que é comum a todos os homens, é uma doença que não se pode curar, pois a curiosidade aumenta com a doutrina; e porque os defeitos que estão na alma não nos afligem senão na medida em que deles temos conhecimento, vós tendes alguma vantagem a mais do que nós, a de que não vedes que vos faltam tantas coisas, como nos ocorre.

EPISTEMON — Sobre esse assunto, o que podemos te ensinar de mais útil é que o desejo de saber, que todas as pessoas têm, é uma doença sem cura, pois quanto mais conhecemos, mais curiosos ficamos. Você, na verdade, possui uma vantagem em relação a nós: a de que não percebe que te faltam tantas coisas, como acontece conosco.

EPISTEMON — O que podemos te ensinar de mais útil é que o desejo de saber, que todas as pessoas têm, é uma doença sem cura, pois quanto mais conhecemos, mais curiosos ficamos.

<p>EUDOXO — É possível, Epistemon, que, sendo sábio como sois, poderíeis vos persuadir de que haja uma doença tão universal na natureza sem que haja também algum remédio para curá-la? Quanto a mim, parece-me que, como há em cada terra frutos e riachos suficientes para acalmar a fome e a sede de todos, há igualmente verdades suficientes que se podem conhecer em cada matéria para satisfazer plenamente a curiosidade das almas regradas, e que o corpo dos hidrónicos não está mais afastado de seu justo temperamento do que o espírito daqueles que estão perpetuamente acometidos por uma curiosidade insaciável.</p>	<p>EUDOXO — [...] Quanto a mim, parece-me que, como há em cada terra frutos e riachos suficientes para acalmar a fome e a sede de todos, há igualmente verdades suficientes que se podem conhecer em cada matéria para satisfazer plenamente a curiosidade das almas regradas. [...]</p>	<p>EUDOXO — Para mim, parece que, assim como há em cada terra, frutos e riachos suficientes para saciar a fome e a sede de todos, há também verdades suficientes em cada assunto para satisfazer plenamente a curiosidade das almas disciplinadas.</p>	<p>EUDOXO — Para mim, parece que há verdades suficientes em cada assunto para satisfazer plenamente a curiosidade das almas disciplinadas.</p>
--	--	--	--

<p>EPISTEMON — Eu aprendi há muito tempo que nosso desejo não pode estender-se naturalmente às coisas que nos parecem ser impossíveis, e que não o deve àquelas que são viciosas ou inúteis; mas há tantas coisas a saber, as quais nos parecem possíveis e que são não somente honestas e agradáveis, mas, ainda, muito necessárias para a conduta de nossas ações, que eu não poderia acreditar que alguém alguma vez saiba tanto que não lhe reste sempre ocasiões muito justas para desejar ainda mais.</p>	<p>EPISTEMON — [...] há tantas coisas a saber, as quais nos parecem possíveis e que são não somente honestas e agradáveis, mas, ainda, muito necessárias para a conduta de nossas ações, que eu não poderia acreditar que alguém alguma vez saiba tanto que não lhe reste sempre ocasiões muito justas para desejar ainda mais.</p>	<p>EPISTEMON — Existem tantas coisas para aprender, que parecem possíveis e não apenas boas e interessantes, mas também muito necessárias para orientar nossas ações, que não consigo acreditar que alguém jamais saiba tanto que não queira aprender ainda mais.</p>	<p>EPISTEMON — Não consigo acreditar que alguém possa chegar a saber tanto que não queira aprender ainda mais.</p>
---	---	---	--

<p>EUDOXO — O que direis de mim, então, se eu vos assegurar que não tenho mais paixão para aprender coisa alguma, e que estou tão feliz com o pouco conhecimento que tenho quanto jamais fora Diógenes em seu barril, sem que, entretanto, eu tenha necessidade de sua filosofia. Pois a ciência dos meus vizinhos não limita a minha tal como suas terras fazem aqui ao redor do pouco que possuo, e meu espírito, dispondo a seu gosto de todas as verdades que encontra, não pensa que haja outras para descobrir; mas ele goza do mesmo repouso que teria o rei de algum país isolado e de tal modo separado de todos os demais que teria imaginado que, para além de suas terras, nada mais haveria do que desertos inférteis e montanhas inabitáveis.</p>	<p>EUDOXO — O que direis de mim, então, se eu vos assegurar que não tenho mais paixão para aprender coisa alguma, e que estou tão feliz com o pouco conhecimento que tenho[...] e meu espírito, dispondo a seu gosto de todas as verdades que encontra, não pensa que haja outras para descobrir [...]</p>	<p>EUDOXO — O que você pensaria de mim se eu te disser que não tenho mais vontade de aprender coisa alguma e estou satisfeito com o pouco conhecimento que tenho e que meu espírito não considera que haja outras a descobrir.</p>	<p>EUDOXO — O que você pensaria de mim se eu te dissesse que não tenho mais vontade de aprender coisa alguma e estou satisfeito com o pouco conhecimento que tenho.</p>
---	--	--	---

3.2. Aplicação prática

3.2.1. Sequência didática - primeira fase

<p>Professor (a): Gleyce Kelly de Oliveira da Silva Ano de referência: 2023 Turma: Eletiva – Turma B Componente curricular: Eletiva – Filosofia, Cultura e Conhecimento Quantidade de aulas previstas: 4 aulas de 100 minutos</p>
<p>HABILIDADES</p>
<p>(MS.EM13CHS105): Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.</p>
<p>OBJETO DE CONHECIMENTO</p>
<p>Racionalismo.</p>
<p>PÚBLICO ALVO</p>
<p>Turma mista composta por estudantes dos segundos e terceiros anos do ensino médio (na faixa etária entre 15 e 17 anos) da Escola Estadual José Barbosa Rodrigues.</p>
<p>RECURSOS DIDÁTICOS E MATERIAIS</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projetor; ▪ Quadro branco; ▪ Texto impresso.
<p>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</p>
<p>DESCARTES, René. Œuvres philosophiques, éd. F. Alquié, 3 vols. Paris: Garnier, 1988. (1ª publicação 1963-73)</p> <p>DESCARTES, René. A busca da verdade pela luz natural. Revista DIAPHONÍA, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 179–190, 2018. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/diaphonia/article/view/19811. Acesso em: 11 fev. 2023.</p>

AULA 1

<p>OBJETIVOS</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação e contextualização histórica acerca do diálogo apresentado; ▪ Promover a leitura e a interpretação ativas do texto; ▪ Incentivar a participação e o engajamento dos estudantes na interação com o escrito;

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver habilidades de compreensão e análise crítica de textos filosóficos.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA
Todos organizados em fileiras.
INTRODUÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização (10 min): organização do material e da sala. ▪ Introdução (20 min): apresentação geral da ementa e dos objetivos das próximas aulas.
DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação do autor (15 min): apresentação geral de René Descartes, destacando elementos biográficos e de seu contexto histórico, sobretudo os diretamente relacionados ao diálogo; ▪ Contextualização do diálogo (15 min): apresentação das especificidades do texto (ausência de datação, impossibilidade de acesso ao texto original, etc.) e dos personagens; ▪ Leitura introdutória (20 min): leitura e explicação da introdução do diálogo.
CONCLUSÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Retomada dos principais elementos trabalhados (10 min); ▪ Distribuição de personagens (10 min): escolha de três estudantes para interpretarem os personagens principais.
AVALIAÇÃO
Processual: avaliação qualitativa, processual, identificando a participação dos estudantes com o diálogo proposto, seja de forma oral ou escrita, com os registros das dúvidas ou contribuições acerca do texto.

AULA 2

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a leitura e a interpretação ativas do texto; ▪ Incentivar a participação e o engajamento dos estudantes na interação com o escrito; ▪ Desenvolver habilidades de compreensão e análise crítica de textos filosóficos.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA
Todos organizados em fileiras.

INTRODUÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização (5 min): organização do material e da sala; ▪ Retomada (20 min): breve retomada dos pontos vistos na aula anterior.
DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura conjunta (40 min): leitura constante do diálogo com pausas para explicação dos conceitos desconhecidos.
CONCLUSÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão (20 min): discussão sobre o que foi lido, identificando pontos de maior dificuldade e promovendo a compreensão coletiva.
AVALIAÇÃO
<p>Processual: avaliação qualitativa, processual, identificando a participação dos estudantes com o diálogo proposto, seja de forma oral ou escrita, com os registros das dúvidas ou contribuições acerca do texto.</p>

AULA 3

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a leitura e a interpretação ativas do texto; ▪ Incentivar a participação e o engajamento dos estudantes na interação com o escrito; ▪ Desenvolver habilidades de compreensão e análise crítica de textos filosóficos.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA
<p>Todos organizados em fileiras.</p>
INTRODUÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização (5 min): organização do material e realização da chamada; ▪ Revisão (25 min): retomada dos principais pontos desenvolvidos na aula anterior.
DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura (50 min): continuação da leitura do diálogo com pausas para explicações adicionais pela professora.
CONCLUSÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dúvidas (20 min): momento para que os alunos registrem os seus principais pontos de dúvidas acerca do diálogo.

AVALIAÇÃO
Processual: avaliação qualitativa, processual, identificando a participação dos estudantes com o diálogo proposto, seja de forma oral ou escrita, com os registros das dúvidas ou contribuições acerca do texto.

AULA 4

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover a leitura e a interpretação ativas do texto; ▪ Incentivar a participação e o engajamento dos estudantes na interação com o escrito; ▪ Desenvolver habilidades de compreensão e análise crítica de textos filosóficos.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA
Todos organizados em fileiras.
INTRODUÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização (5 min): organização do material e realização da chamada. ▪ Revisão (20 min): retomada dos principais pontos desenvolvidos na aula anterior.
DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura (30 min): finalização da leitura do diálogo.
CONCLUSÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicação da avaliação em rubrica (45 min).
AVALIAÇÃO
Processual: avaliação qualitativa, processual, identificando a participação dos estudantes com o diálogo proposto, seja de forma oral ou escrita, com os registros das dúvidas ou contribuições acerca do texto.

3.2.2. Relato da aplicação – primeira fase

No primeiro semestre de 2023, realizamos uma análise detalhada do texto e iniciamos a redação do primeiro capítulo da dissertação. No segundo semestre do mesmo ano, iniciamos a primeira fase da aplicação, apresentando o diálogo, em sua primeira versão, aos estudantes do ensino médio. Essa primeira aplicação aconteceu na Escola Estadual José Barbosa Rodrigues,

no contexto de uma disciplina eletiva criada pela professora, que era denominada "Filosofia, Cultura e Conhecimento". As disciplinas eletivas tinham como característica permitir que o professor tivesse autonomia para sugerir a temática abordada³⁵. Ainda, o fato de a disciplina ocorrer duas vezes por semana, algo pouco usual para disciplinas de filosofia, mostrou-se o cenário ideal para a aplicação. O público-alvo dessa disciplina era composto de estudantes do segundo e terceiro anos do ensino médio. No ano de 2023, esses estudantes cursaram tanto as disciplinas eletivas quanto as unidades curriculares em turmas mescladas. Nessa turma específica, os estudantes tinham idades entre 15 e 17 anos. As aulas ocorriam às terças-feiras, às 13h15, logo após o horário de almoço dos estudantes. Esse horário representava um primeiro desafio, pois, nesse período, os estudantes geralmente se mostravam cansados.

Como mencionado, a primeira etapa da aplicação consistiu na apresentação do diálogo sem adaptações. Inicialmente, traçamos um planejamento no qual pretendíamos realizar a leitura e explicação do diálogo ao longo de 8 aulas, distribuídas em 4 semanas.

A primeira aula foi destinada à contextualização da história do diálogo, abordando a inexistência da obra original, a datação do manuscrito e uma breve introdução aos personagens. Posteriormente, três estudantes foram designados a interpretar os personagens. Realizamos a leitura conjunta enquanto a professora os questionava sobre a compreensão das falas presentes no diálogo. Algumas partes eram compreendidas com certa facilidade, enquanto outras exigiam explicações adicionais da professora. Essa primeira aula contou com a participação de cerca de 8 estudantes.

Na segunda aula, continuamos o desenvolvimento do diálogo e fizemos uma rotatividade da leitura. Percebemos que os mesmos alunos da aula anterior se mostraram interessados, de modo que se envolveram e se engajaram, modificando as vozes para entrar nos personagens. Um dos alunos, por exemplo, pediu para ser Eudoxo e Poliandro ao mesmo tempo. Já na terceira e na quarta aulas, percebemos uma certa dificuldade na compreensão das falas e a professora precisava intervir diversas vezes explicando passagens mais complexas. Automaticamente, isso fez com que os alunos se tornassem mais telespectadores do processo, algo que fugia da intenção que tínhamos estabelecido no planejamento. Inicialmente, tínhamos

³⁵ Atualmente, em 2024, a disciplina passou por mudanças significativas em seu viés e estrutura. Agora, a temática não é mais facultativa e está direcionada ao ensino de tecnologia. A ementa curricular é fornecida diretamente pela Secretaria de Educação.

previsto 4 encontros compostos de duas aulas de 50 minutos cada, no entanto, caminhamos lentamente com o texto, pois quando o diálogo estava em sua versão inicial, as pausas para explicações eram recorrentes, o que atrasou consideravelmente o planejamento. Além disso, com o fim do ano letivo se aproximando, foi necessário o encerramento da leitura para a realização das atividades burocráticas da escola, isto é, aplicação de avaliações bimestrais e semana de recuperação. Dessa maneira, não conseguimos finalizar a leitura e o estudo do diálogo. Contudo, a experiência foi válida, pois nos mostrou que embora o texto seja mais interessante aos alunos, por se tratar de um diálogo, ele permanece carregado de momentos complexos que tornam o desenvolvimento das aulas lento e, em alguns momentos, desanimador para o estudante.

Portanto, é preciso buscar alternativas não apenas em textos mais interessantes, mas em formas diferenciadas e relacionadas à realidade dos alunos para apresentá-los. Papel que a história em quadrinhos parece cumprir muito bem.

3.2.3. Sequência didática – segunda fase

<p>Professor (a): Gleyce Kelly de Oliveira da Silva</p> <p>Ano de referência: 2024</p> <p>Turma: 1º E e F</p> <p>Componente curricular: Filosofia</p> <p>Quantidade de aulas previstas: 4 aulas de 50 minutos</p>
<p>HABILIDADES</p>
<p>(MS.EM13CHS105): Identificar, contextualizar e criticar tipologias evolutivas (populações nômades e sedentárias, entre outras) e oposições dicotômicas (cidade/campo, cultura/natureza, civilizados/bárbaros, razão/emoção, material/virtual etc.), explicitando suas ambiguidades.</p>
<p>OBJETO DE CONHECIMENTO</p>
<p>Racionalismo.</p>
<p>PÚBLICO ALVO</p>
<p>Estudantes do primeiro ano do ensino médio (na faixa etária entre 14 e 15 anos) da Escola Estadual Maria de Lourdes Toledo Areias.</p>

RECURSOS DIDÁTICOS E MATERIAIS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Projetor; ▪ Quadro branco; ▪ História em quadrinhos.
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS
<p>DESCARTES, René. <i>Œuvres philosophiques</i>, éd. F. Alquié, 3 vols. Paris: Garnier, 1988. (1ª publicação 1963-73).</p> <p>DESCARTES, René. A busca da verdade pela luz natural. Revista DIAPHONÍA, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 179–190, 2018. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/diaphonia/article/view/19811. Acesso em: 11 fev. 2023.</p>

AULA 1

OBJETIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar os elementos históricos e filosóficos relacionados ao autor René Descartes e ao texto <i>A Busca da Verdade</i>.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA
<p>Os estudantes deverão estar organizados em uma grande roda e divididos em três sessões, duas de meninos, para representar <i>Eudoxo</i> e <i>Epistemon</i>, e uma de meninas para a leitura e representação da personagem Poliandra.</p>
INTRODUÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização (5 min): organização do material e realização da chamada; ▪ Sensibilização com histórias em quadrinhos (10 min) – divisão dos estudantes em grupos e primeira interação com a história em quadrinhos, com o objetivo de estimular o interesse inicial e a curiosidade sobre o tema; ▪ Breve apresentação do projeto de pesquisa, explicando como se deu a adaptação do texto para uma história em quadrinhos (5 min).
DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação de René Descartes e de seu contexto histórico (10 min); ▪ Discussão da relação de Descartes com o aristotelismo enfatizando suas tentativas de fazer sua filosofia ser aceita, substituindo a de Aristóteles (5min); ▪ Apresentação geral do texto <i>A Busca da Verdade</i> (10 min).
CONCLUSÃO

Retomada dos pontos principais e das primeiras impressões (5 min).
AVALIAÇÃO
Avaliação processual e qualitativa baseada na observação da participação e engajamento dos estudantes durante a sensibilização e a apresentação.

AULA 2

OBJETIVOS
Conectar os estudantes com os conceitos filosóficos de Descartes por meio da leitura da história em quadrinhos.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA
Os estudantes deverão estar organizados em uma grande roda e divididos em três sessões, duas de meninos, para representar <i>Eudoxo</i> e <i>Epistemon</i> , e uma de meninas para a leitura e representação da personagem Poliandra.
INTRODUÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização (5 min): organização do material e da sala.
DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura e discussão guiada da história em quadrinhos (35 min). ▪ Pontos de pausa e discussão: <ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação dos personagens; 2. Questionamento dos conhecimentos adquiridos; 3. Analogia da construção e abandono das antigas opiniões; 4. Dúvida das coisas sensíveis; 5. Argumento dos sonhos e Deus enganador; 6. Dúvida do corpo.
CONCLUSÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão (10 min): momento reservado para a discussão dos pontos centrais, identificando pontos de maior dificuldade e promovendo a compreensão coletiva.
AVALIAÇÃO
Processual: avaliação qualitativa, processual, com foco na observação do engajamento e participação ativa dos estudantes nas discussões.

AULA 3

OBJETIVOS
Aprofundar a compreensão da dúvida cartesiana e do cogito por meio da continuação da leitura das histórias em quadrinhos.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA
Os estudantes deverão estar organizados em uma grande roda e divididos em três sessões, duas de meninos, para representar <i>Eudoxo</i> e <i>Epistemon</i> , e uma de meninas para a leitura e representação da personagem Poliandra.
INTRODUÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização (5 min): organização do material e realização da chamada.
DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura guiada e discussão (45 min). ▪ Pontos de pausa e discussão: <ol style="list-style-type: none"> 1. Generalização da dúvida; 2. Caminho da dúvida ao cogito; 3. Reflexão: “Você que duvida, quem você é?” – pedir aos alunos que anotem suas respostas e compará-las com a resposta da personagem Poliandra; 4. Perguntar aos alunos sobre sua identidade enquanto duvidam; 5. Cogito a partir da dúvida.
CONCLUSÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão (10 min): momento para a discussão acerca das perguntas realizadas aos estudantes.
AVALIAÇÃO
Avaliação qualitativa baseada nas respostas escritas dos alunos e nas discussões em grupo.

AULA 4

OBJETIVOS FINAIS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver uma compreensão básica sobre a biografia e os pensamentos de René Descartes; ▪ Familiarizar-se com o conceito de dúvida metódica;

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprender a articular e questionar conceitos filosóficos por meio de uma narrativa visual; ▪ Refletir sobre suas próprias identidades e compreensões a partir das questões filosóficas discutidas.
ORGANIZAÇÃO DA TURMA
Todos organizados em fileiras.
INTRODUÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização (5 min): organização do material e realização da chamada.
DESENVOLVIMENTO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aplicação da avaliação em rubrica (35 min).
CONCLUSÃO
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discussão final acerca das aulas ministradas (10 min).
AVALIAÇÃO
Avaliação em rubrica.

3.2.4. Relato da aplicação – segunda fase

O início do ano de 2024 trouxe muitas mudanças que afetaram o andamento da aplicação. A primeira delas foi ocasionada pelo processo seletivo para a convocação de professores, o qual altera toda a configuração da carga horária. Assim, as turmas que tiveram aula com determinados professores no ano anterior poderiam ou não continuar com estes. A tendência é que a maioria dos professores seja substituída. Além disso, as unidades curriculares e eletivas relacionadas às ciências humanas tiveram sua carga horária reduzida, dificultando a oferta dessas disciplinas. Ademais, as eletivas agora possuem uma temática pré-estabelecida, voltada ao ensino de tecnologia, impedindo que os professores proponham suas próprias temáticas, como era feito anteriormente. Em decorrência disso, foi necessário realizar mais uma adaptação no planejamento proposto. A aplicação foi pretendida para as aulas eletivas, devido à sua carga horária maior, teve de ocorrer nas aulas regulares de filosofia, com carga horária de apenas uma aula semanal.

Dessa forma, a segunda fase da aplicação aconteceu na Escola Estadual Maria de Lourdes Toledo Areias, localizada no Conjunto Residencial Recantos dos Rouxinóis, na cidade de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, região de periferia da cidade. A escola atende os turnos

matutino, vespertino e noturno, recebendo cerca de 1500 alunos por dia. Grande parte dos estudantes provém de famílias de baixa renda e alguns estão em situação de vulnerabilidade. A maioria dos estudantes participa de programas assistenciais do Governo Federal e muitos conciliam estudo e trabalho. Nossa aplicação foi realizada na disciplina de filosofia para o público-alvo do 1º ano do ensino médio, em que os estudantes estão na faixa entre 14 e 15 anos. A aplicação aconteceu nas turmas do vespertino, 1º E e 1º F.

O primeiro momento da aula foi reservado para a recepção dos estudantes à história em quadrinhos e uma breve contextualização acerca da pesquisa. Nesse momento, eles folhearam o material impresso, observaram as imagens e dividiram suas primeiras percepções com os colegas. Durante essa sensibilização, foi possível perceber ao terem contato com a primeira página, que contém a introdução ao texto feita por Descartes, muitos estudantes comentaram que era um texto muito extenso, antes mesmo de olhar as páginas posteriores. Incentivados a continuar passando as páginas, a partir do contato com as imagens, o interesse começou e os questionamentos tomaram uma direção diferente. Suas dúvidas passaram a ser sobre quem seriam os personagens, seus nomes e se a história seria real.

Dando continuidade à sensibilização, passei mesa a mesa para que eles comentassem rapidamente sobre suas primeiras percepções. A maioria dos alunos elogiaram a ideia do diálogo ilustrado, alguns tiveram bastante curiosidade sobre como foi o processo de adaptação e construção da história.

O segundo momento da aula foi direcionado para uma contextualização geral acerca do autor, René Descartes. Além disso, falamos sobre o texto, abordando de maneira um pouco mais detalhada, e as características de cada um dos personagens, explicando também as escolhas feitas no momento de ilustrá-los. A primeira aula foi finalizada com uma breve retomada dos pontos centrais e das primeiras impressões dos estudantes. Até esse momento, o desempenho das duas turmas foi semelhante.

A segunda aula aconteceu no mesmo dia em que a primeira,³⁶ os estudantes foram organizados em roda, no entanto, em três blocos: o bloco 1 foi composto apenas de meninas, representando *Poliandra*, já o bloco 2 foi composto apenas de meninos, representando *Epistemon*, e, finalmente, o bloco 3 também foi composto apenas de meninos, representando

³⁶ Isso foi possível graças ao apoio da escola ao projeto, bem como à professora de matemática que cedeu uma de suas aulas.

Eudoxo. Dessa maneira, de forma rotativa, a maioria dos estudantes pôde participar da leitura. A partir desse momento, as diferenças entre as turmas passaram a se tornar evidentes.

A turma do 1º F é uma turma com um perfil mais introspectivo, poucos deles participam de discussões e diálogos durante as aulas e atividades diárias, com isso, estávamos preparados para enfrentar desafios relativos ao seu envolvimento na atividade. No entanto, pude perceber que a maioria dos estudantes atuou ativamente, alguns apenas realizando a leitura, outros participando das discussões, fato é que nenhum estudante dessa sala ficou sem participar da atividade.

Percebemos que a dinâmica de os colocar em roda e em grupos os incentivou na interação com a turma de modo geral. Utilizamos como artifício de encorajamento para a participação perguntas direcionadas a cada estudante em específico, pois quando a pergunta era lançada para toda a sala, nenhum estudante se propunha a responder, com isso, aos poucos eles foram se soltando e participando cada vez mais.

Já a turma do 1º E é uma turma mais participativa, mas que, em contrapartida, possui mais dificuldades de assimilação dos objetos de conhecimento de modo geral, além de serem, em comparação a outra turma, um pouco mais desinteressados. A aplicação, no entanto, superou as expectativas e mesmo os alunos mais desinteressados se mostraram dispostos a participar da leitura e das discussões. Nessa turma, os estudantes demonstram menos medo de errar em suas respostas, então, grande parte deles responde as questões quando são lançadas para a sala. Na segunda aula de aplicação nessa turma, evoluímos menos com a leitura do texto que com 1º F, ao passo que fizemos mais pausas para explicações. No entanto, esses momentos foram essenciais, pois geraram discussões em que a participação dos estudantes se intensificava. Nessa aula, convidamos os estudantes a percorrerem o percurso dubitativo junto à Poliandra.

Já na terceira aula, no 1º F falamos acerca do argumento dos sonhos e do Deus enganador, esse momento que já tinha sido lido na aula anterior, mas foi mais bem desenvolvido nessa aula. E esse argumento chamou muito a atenção dos estudantes e muitos deles participaram, fosse questionando o argumento ou mesmo contribuindo com seus exemplos pessoais. Essa aula foi muito proveitosa em termos de participação da turma e da compreensão das questões levantadas, mas, ao mesmo tempo, não evoluímos muito com a leitura do diálogo. O atraso na leitura do 1º F a igualou ao 1º E. Além disso, percebemos também um grande engajamento, em específico com o argumento dos sonhos.

Necessitamos adaptar nosso planejamento e acrescentar mais uma aula para aplicação, totalizando assim 5 aulas. A quarta e a quinta aulas foram realizadas no mesmo dia, com isso, a primeira impressão que tivemos foi de que nas duas turmas, cerca de 70% dos alunos se lembravam em que ponto havíamos parado a leitura, demonstrando assim sua atenção com o texto. Ao retomarmos a leitura da aula anterior, salientamos aos estudantes o fato de que seria importante eles se colocarem no papel da Poliandra, percorrendo o percurso dubitativo. Assim, algumas das perguntas, que no diálogo são direcionadas à Poliandra, foram feitas aos estudantes. Como, por exemplo: “Mas, você, que duvida de tudo e que não pode duvidar de você mesma, quem você é?” Solicitei que eles respondessem antes que vissem a resposta de *Poliandra*, a maioria disse seus nomes, ou respondeu que eram pessoas. Ao lermos a resposta de Poliandra, questionei-os se a resposta dela era satisfatória e eles responderam que sim. Lemos o trecho em que ela reformula a sua resposta, dizendo que é composta de braços, pernas, cabeça e todas as partes que fazem parte da composição do corpo e perguntei novamente o que eles achavam da resposta. Eles pensaram, alguns ficaram em dúvida e não responderam, enquanto outros responderam que estava correta. E a partir disso, comecei a lembrá-los das dúvidas dos sentidos e do próprio corpo, questionando-os como seria possível responder com essa definição se não tínhamos convicção da existência de nada que fosse material, nem de nosso próprio corpo, e que a única certeza que tínhamos estabelecido como verdadeira até aquele momento era de que duvidamos e que existimos. Assim, eles compreenderam o erro cometido por *Poliandra*, e também por eles. Continuamos a leitura de maneira um pouco mais contínua, realizando uma pausa na seguinte passagem:

POLIANDRA – O que é, duvidar senão uma forma de pensar? E, certamente, se eu não pensasse, não poderia saber se duvido nem se existo. Eu existo, contudo, e sei que existo, e o sei porque duvido, isto é, porque penso; e, poderia acontecer que, se, por um momento, eu deixasse de pensar, eu deixaria ao mesmo tempo de existir. Sou um ser pensante. (Descartes, 2018, p. 173).

Nesse momento, *Poliandra* concebe a sua existência, enquanto ser pensante, a partir da dúvida. Juntos, os estudantes e eu retomamos a discussão. Anteriormente, tudo que tínhamos era a dúvida, pois não é possível duvidar da própria dúvida, e agora sabemos que toda vez que duvidamos necessitamos do pensamento, portanto, somos seres pensantes.

Posteriormente, realizamos mais uma pausa no momento em que Eudoxo fala a célebre frase “penso, logo existo”. Em seguida, nas falas finais de *Epistemon*, realizamos uma contextualização e alguns comentários dos motivos do seu embate com *Eudoxo*. Além disso, realizamos discussões em torno das críticas de *Epistemon* à filosofia cartesiana. Os estudantes foram questionados se as críticas tinham valor ou não, e eles afirmaram que não. Por fim, a última cena do diálogo intrigou muito os estudantes sobre o que teria acontecido no final da história, incentivando-os ao desejo de continuar lendo e realizando a dinâmica proposta.

A última aula foi reservada para a aplicação da avaliação de aprendizagem, para a qual escolhemos a metodologia avaliativa em forma de rubrica, em que os estudantes podem avaliar sua aprendizagem. A avaliação foi dividida em critérios de aprendizagem e os estudantes deveriam demonstrar a qual eles mais se adequaram, cada critério corresponde a uma nota de 1 a 4. Conforme podemos ver abaixo:

Critério	Ótimo (4)	Bom (3)	Satisfatório (2)	Insatisfatório (1)
Participação	Participei ativamente da atividade proposta, seja contribuindo com a leitura, seja respondendo perguntas realizadas pela professora ou participando das discussões acerca do texto.	Participei continuamente da leitura e/ou das discussões.	Participei eventualmente com poucas contribuições ou nenhuma.	Não participei de nenhuma maneira, não realizei a leitura.

<p>Compreensão dos conceitos filosóficos presente na história em quadrinhos</p>	<p>Demonstrei uma compreensão total e dos conceitos filosóficos de Descartes. São eles:</p> <ul style="list-style-type: none"> · Argumento do erro dos sentidos. · Argumento dos sonhos/ Deus enganador. · Generalização da dúvida · O caminho da dúvida até o cogito. 	<p>Demonstrei compreensão de grande parte dos conceitos filosóficos presentes na história em quadrinhos.</p>	<p>Demonstrei compreensão de apenas dois ou menos, conceitos filosóficos presentes na história em quadrinhos.</p>	<p>Não compreendi nenhum dos conceitos filosóficos presentes na história em quadrinhos.</p>
<p>Reflexão e análise crítica</p>	<p>Consegui realizar análises críticas e reflexões pessoais detalhadas e bem fundamentadas, seja de maneira individual ou para toda a turma.</p>	<p>Realizei análises críticas e reflexões pessoais, mas não consegui fundamentar nem desenvolver como gostaria.</p>	<p>Iniciei uma reflexão, mas não concluí.</p>	<p>Não realizei análises críticas nem reflexões.</p>
<p>Relação pessoal com os Conceitos</p>	<p>Consegui realizar diversas conexões dos conceitos filosóficos com a minha vida pessoal.</p>	<p>Realizei conexões entre os conceitos filosóficos e a minha vida pessoal, mas poderia ser mais profundo.</p>	<p>Pensei em algum exemplo da minha vida pessoal que poderia estar relacionado aos conceitos filosóficos, mas não o concluí.</p>	<p>Não consegui conectar os conceitos filosóficos à minha vida pessoal.</p>

Resultado da Aplicação 1º E				
Critério	Ótimo (4)	Bom (3)	Regular (2)	Insatisfatório (1)
Participação	5	7	3	4
Compreensão dos conceitos filosóficos presente na história em quadrinhos	2	13	3	1
Reflexão e análise crítica	0	11	.7	2
Relação pessoal com os conceitos	6	5	6	3

Resultado da Aplicação 1º F				
Critério	Ótimo (4)	Bom (3)	Regular (2)	Insatisfatório (1)
Participação	2	7	8	1
Compreensão dos conceitos filosóficos presente na história em quadrinhos	2	5	7	2
Reflexão e análise crítica	2	8	.5	1
Relação pessoal com os conceitos	6	9	1	1

Ao longo de todo processo de aplicação prática, em consonância aos estudos realizados e à experiência pedagógica, optamos por utilizar métodos avaliativos que conversassem com a proposta do produto educacional. Dessa maneira, selecionamos duas alternativas de avaliação, a avaliação processual, onde temos oportunidade de analisar de maneira ampla, os aspectos

esperados acerca do ensino e da aprendizagem. E a avaliação por rubrica, onde os estudantes conseguem perceber com clareza os objetivos que visam ser alcançados por meio dos critérios estabelecidos. Através desse método buscamos visualizar a percepção dos estudantes acerca das atividades desenvolvidas. Foi a partir dessa avaliação que conseguimos mensurar os resultados atingidos com os passos da nossa aplicação prática.

Ainda que a avaliação por rubrica seja uma opção muito eficaz, sobretudo quando voltada para uso de atividades que envolvem algum tipo de metodologia ativa, ainda assim se trata de um artifício avaliativo que guarda um aspecto quantitativo e, ainda que os números possam nos fornecer resultados palpáveis, de maneira prática, nem sempre esses resultados estarão sobrepostos a todos os elementos que a vivência prática pedagógica nos proporciona.

E isso nos leva a pensar que por mais que a atualidade pedagógica nos leve cada vez mais a reflexão acerca de conceitos como o de metodologias ativas e inovadoras, o protagonismo estudantil, a interdisciplinaridade e tantos outros conceitos característicos da atualidade educacional, ainda assim utilizamos os mesmos métodos avaliativos, tradicionais, para avaliar, e ainda que o professor se transforme e se sirva cada vez menos deles, as principais avaliações externas nacionais, como ENEM, vestibulares e mesmo os concursos públicos, ainda se utilizam dos mesmos métodos. Nesse sentido a pergunta que devemos fazer é: porque ainda utilizamos métodos quantitativos, sob os quais são cobrados inúmeros conteúdos decorados dos alunos? Há nesse sentido uma contradição.

A partir da nossa experiência, consideramos que avaliação processual é mais eficaz, pois tem como objetivo analisar o processo de ensino como um todo. Assim, nos momentos da aplicação prática, na turma do 1º F percebemos uma evolução surpreendente em relação à participação da turma como um todo, no entanto, na rubrica pudemos ver, que a maioria deles se considera regular no quesito participativo. No entanto, no quesito reflexivo, sempre foi possível identificar nessa turma um desenvolvimento mais avançado, por intermédio das atividades escritas realizadas por eles no decorrer do processo.

Já na turma do 1º E, ao longo da dinâmica das aulas percebemos a presença reflexiva de vários estudantes que outrora não se sentiam capazes de construir um comentário. Alguns que não demonstravam tanto interesse pela disciplina de filosofia, acabaram se vinculando com diálogo e com base nos dados da tabela acima conseguimos perceber que essa percepção está de acordo com a dos estudantes.

Observando os dados da aplicação prática e os resultados obtidos, podemos afirmar que a segunda aplicação foi claramente mais bem-sucedida que a primeira. Ao trabalhar o texto em seu formato mais próximo do original, enfrentamos desafios que impossibilitaram sua finalização. No entanto, a experiência nos trouxe a percepção clara das mudanças e adaptações necessárias para tornar o projeto viável. Nesse sentido, foi uma etapa valiosa para o desenvolvimento do produto.

Se por um lado o formato dialógico do texto e a divisão dos personagens intrigou e interessou os alunos, sua linguagem rebuscada e as longas cadeias de raciocínio tornaram o processo de compreensão mais lento. Além disso, as dificuldades burocráticas e relativas ao tempo se mostraram questões importantes a serem consideradas em relação à segunda etapa. Uma dessas considerações, foi a imprescindível utilização do texto em formato impresso. Na primeira aplicação o texto foi projetado o que é muito mais propício a dispersão, já com a história impressa tivemos a concentração da maioria da turma acompanhando cada um em seu exemplar. Isso fez eles se conectarem muito mais com o texto, percebeu-se uma adesão de quase 100% das turmas, com participação de todos os alunos, seja de maneira ativa ou não.

Através do envolvimento com o diálogo, as duas turmas se abriram para as discussões colocadas, eles trouxeram feedbacks em relação à construção da história em quadrinhos.

Ainda que os resultados tenham sido positivos, um ponto que pode ser considerado negativo é a avaliação. A forma como eles se avaliaram e se perceberam mediante a todo o processo, na maior parte dos casos, não correspondeu ao seu desempenho. Assim, nem todas as notas retratadas na avaliação são fidedignas. A autoavaliação é exercício que nem sempre é fácil para todos. Alguns dos alunos se subestimaram, principalmente na turma do 1º F. De maneira geral, eles tiveram uma boa participação e, se considerarmos as dificuldades superadas por muitos para a participação nessa atividade, poderíamos classificar como ótima.

Tendo em vista todo o trabalho realizado, após anos nos dedicando à pesquisa e a construção da dissertação, a etapa final de aplicação foi sem dúvidas a gratificante. A possibilidade de produzir um material próprio que poderá ser utilizado com os meus estudantes, e disponibilizado a outros professores, é um dos artifícios mais enriquecedores que o mestrado profissional nos ensina, pois a partir dele compreendemos que é possível continuar realizando outros produtos educacionais para melhorar cada vez mais a qualidade do ensino da filosofia no ensino médio no Brasil.

Com isso, consideramos que nosso objetivo foi cumprido. Além disso, pessoalmente, foi uma experiência muito importante. Por fim, não podemos deixar de salientar que essa oportunidade só foi possível graças ao programa de mestrado profissional em filosofia (PROF-FILO) e ao importante apoio financeiro concedido pela FUNDECT – Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul.

3.3. O produto: a história em quadrinhos

a busca da

VERDADE

pela luz natural de Descartes

UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS



A BUSCA DA VERDADE PELA LUZ NATURAL

"A QUAL, TODA PURA E SEM SE SOCORRER DA RELIGIÃO OU DA FILOSOFIA, DETERMINA AS OPINIÕES QUE DEVE TER UM BOM HOMEM, E A RESPEITO DE TODAS AS COISAS QUE PODEM OCUPAR SEU PENSAMENTO, E PENETRA ATÉ NOS SEGREDOS DAS MAIS CURIOSAS CIÊNCIAS"
(RENÉ DESCARTES)

UM BOM HOMEM NÃO É OBRIGADO A TER VISTO TODOS OS LIVROS NEM A TER APRENDIDO CUIDADOSAMENTE TUDO O QUE SE ENSINA NAS ESCOLAS; E, MESMO, ISSO SERIA UMA ESPÉCIE DE DEFEITO EM SUA EDUCAÇÃO, SE ELE TIVESSE EMPREGADO DEMASIADO TEMPO NO EXERCÍCIO DAS LETRAS. ELE TEM MUITAS OUTRAS COISAS A FAZER DURANTE A SUA VIDA, CUJO CURSO DEVE SER TÃO BEM MEDIDO QUE DELA LHE RESTE A MELHOR PARTE PARA PRATICAR AS BOAS AÇÕES, AS QUAIS LHE DEVERIAM SER ENSINADAS POR SUA PRÓPRIA RAZÃO, CASO APRENDESSE TUDO APENAS DELA. MAS ELE CHEGOU IGNORANTE AO MUNDO, E NÃO ESTANDO O CONHECIMENTO APOIADO, EM SUA PRIMEIRA IDADE, SENÃO SOBRE A FRAQUEZA DOS SENTIDOS E SOBRE A AUTORIDADE DOS PRECEPTORES, É QUASE IMPOSSÍVEL QUE SUA IMAGINAÇÃO NÃO SE ENCONTRE PREENCHIDA COM UMA INFINIDADE DE FALSOS PENSAMENTOS ANTES QUE ESSA RAZÃO POSSA ASSUMIR A CONDUTA, DE MODO QUE ELE NECESSITA, EM SEGUIDA, DE UMA MUITO BOA ÍNDOLE,⁷ OU ENTÃO DE INSTRUÇÕES DE ALGUM SÁBIO, TANTO PARA SE DESFAZER DAS MÁIS DOCTRINAS COM AS QUAIS ESTÁ OCUPADO, QUANTO PARA LANÇAR OS PRIMEIROS FUNDAMENTOS DE UMA CIÊNCIA SÓLIDA E DESCOBRIR TODAS AS VIAS PELAS QUAIS ELE POSSA ELEVAR SEU CONHECIMENTO ATÉ O MAIS ALTO GRAU QUE ESTE POSSA ATINGIR.

TAIS COISAS EU ME PROPUS A ENSINAR NESTA OBRA, E A PÔR EM EVIDÊNCIA AS VERDADEIRAS RIQUEZAS DE NOSSAS ALMAS, ABRINDO A CADA UM OS MEIOS DE ENCONTRAR EM SI MESMO, E SEM NADA PEDIR EMPRESTADO DOS OUTROS, TODA A CIÊNCIA QUE LHE É NECESSÁRIA À CONDUTA DE SUA VIDA E DE ADQUIRIR, DEPOIS DISSO, PELO SEU ESTUDO, TODOS OS MAIS CURIOSOS CONHECIMENTOS QUE A RAZÃO DOS HOMENS SEJA CAPAZ DE POSSUIR.

MAS, COM RECEIO DE QUE O TAMANHO DE MEU PROJETO PREENCHA DE INÍCIO VOSSOS ESPÍRITOS DE TANTO ESPANTO QUE A CONFIANÇA NÃO POSSA NELES ENCONTRAR LUGAR, EU QUERO VOS ADVERTIR DE QUE O QUE EMPREENDO NÃO É TÃO DIFÍCIL QUANTO SE PODERIA IMAGINAR, POIS OS CONHECIMENTOS QUE NÃO ULTRAPASSAM O ALCANCE DO ESPÍRITO HUMANO ESTÃO TODOS ENCADEADOS COM UMA LIGAÇÃO TÃO MARAVILHOSA, E PODEM SER TIRADOS UNS DOS OUTROS POR CONSEQUÊNCIAS TÃO NECESSÁRIAS, QUE NÃO É PRECISO TER MUITA DESTREZA E CAPACIDADE PARA OS ENCONTRAR, DESDE QUE, TENDO COMEÇADO PELOS MAIS SIMPLES, SAIBAMOS NOS CONDUZIR DE GRAU EM GRAU ATÉ OS MAIS ELEVADOS. É O QUE TENTAREI VOS FAZER VER AQUI POR UMA SEQUÊNCIA DE RAZÕES TÃO CLARAS E TÃO COMUNS QUE CADA UM JULGARÁ QUE SERIA DE FATO UM ERRO LANÇAR PRONTAMENTE OS OLHOS PARA O LADO BOM, E DETER SEU PENSAMENTO SOBRE AS MESMAS CONSIDERAÇÕES QUE EU FAÇO, SE ELE NÃO OBSERVASSE AS MESMAS COISAS, E QUE EU NÃO MEREÇO MAIS GLÓRIA POR TÊ-LAS ENCONTRADO DO QUE UM TRANSEUNTE POR SE TER DEPARADO, POR ACASO SOB SEUS PÉS, COM ALGUM RICO TESOURO QUE A DILIGÊNCIA DE MUITOS TERIA INUTILMENTE PROCURADO DURANTE LONGO TEMPO ANTES.

E CERTAMENTE ME SURPREENDE O FATO DE QUE, ENTRE TANTOS RAROS ESPÍRITOS QUE TERIAM TIDO UM DESEMPENHO MUITO MELHOR DO QUE EU, NÃO SE TENHA ENCONTRADO NINGUÉM QUE SE PROPUSESSE CULTIVAR A PACIÊNCIA PARA AS DESEMBARAÇAR E QUE ELES TENHAM QUASE TODOS IMITADO AQUELES VIAJANTES QUE, TENDO DEIXADO O CAMINHO PRINCIPAL PARA TOMAR O MAIS CURTO, PERMANECEM DESGARRADOS ENTRE ESPINHOS E PRECÍPIOS.

MAS EU NÃO QUERO EXAMINAR O QUE OS OUTROS SABIAM OU IGNORAVAM; É SUFICIENTE OBSERVAR QUE, POR MAIS QUE TODA A CIÊNCIA QUE SE POSSA DESEJAR ESTIVESSE CONTIDA NOS LIVROS, FATO É QUE ISTO QUE ELES TÊM DE BOM ESTARIA DE TAL MODO MISTURADO ENTRE TANTAS COISAS INÚTEIS E ESPALHADO CONFUSAMENTE EM MEIO A UMA GRANDE QUANTIDADE DE TÃO GRANDES VOLUMES QUE PRECISARIA MAIS TEMPO PARA OS LER DO QUE TEMOS PARA PERMANECER NESTA VIDA E MAIS ESPÍRITO PARA ESCOLHER AS COISAS ÚTEIS DO QUE AS INVENTAR POR NÓS MESMOS.

ISSO ME FAZ PRESUMIR QUE FICAREIS BEM CONTENTES POR ENCONTRAR AQUI UM CAMINHO MAIS FÁCIL, E QUE AS VERDADES QUE ENUNCIAREI NÃO DEIXARÃO DE SER BEM RECEBIDAS, AINDA QUE EU NÃO AS TOMO DE ARISTÓTELES OU DE PLATÃO; MAS QUE ELAS TERÃO VALOR NO MUNDO TANTO QUANTO A MOEDA, A QUAL NÃO TEM MENOS VALOR QUANDO SAI DO BOLSO DE UM CAMPONÊS DO QUE QUANDO VEM DO TESOURO REAL. EU ME ESFORÇEI, ALÉM DISSO, PARA AS TORNAR ÚTEIS A TODOS OS HOMENS; E, PARA ESSE EFEITO, NÃO ENCONTREI UM ESTILO MAIS CONVENIENTE DO QUE ESTE POR MEIO DESSAS CONVERSACÕES HONESTAS ONDE CADA UM REVELA FAMILIARMENTE A SEUS AMIGOS O QUE HÁ DE MELHOR EM SEU PENSAMENTO; E SOB OS NOMES DE EUDOXO, POLIANDRO E EPISTEMON, EU SUPONHO QUE UM HOMEM DE ESPÍRITO MEDIANO, MAS CUJO JUÍZO NÃO SE ENCONTRA PERVERTIDO POR NENHUMA FALSA CRENÇA E QUE POSSUI A RAZÃO INTEIRA DE ACORDO COM A PUREZA DE SUA NATUREZA, É VISITADO NA CASA DE CAMPO ONDE RESIDE POR DOIS DOS MAIS RAROS ESPÍRITOS E MAIS CURIOSOS DESTE SÉCULO, UM DOS QUAIS TENDO JAMAIS ESTUDADO, E O OUTRO, PELO CONTRÁRIO, SABENDO TUDO EXATAMENTE O QUE SE PODE APRENDER NA ESCOLA; E, NESTE LOCAL, ENTRE OUTROS DISCURSOS, QUE EU VOS DEIXO IMAGINAR TANTO QUANTO A CONSTITUIÇÃO DO LUGAR E DE TODAS AS PECULIARIDADES QUE AÍ SE ENCONTRAM, DAS QUAIS EU TOMAREI EMPRESTADO FREQUENTEMENTE EXEMPLOS PARA TORNAR SUAS CONCEPÇÕES MAIS SIMPLES, ELES PROPÕEM O TEMA SOBRE O QUE DEVEM DISCORRER EM SEGUIDA, ATÉ O FIM DESSOS DOIS LIVROS.



VOCÊS DEVEM SER TÃO FELIZES POR VEREM TANTAS COISAS BONITAS NOS LIVROS GREGOS E LATINOS QUE NÃO CONSIGO PERDOAR O ERRO DE MEUS PAIS QUE ME PRIVARAM DE ME DEDICAR AO CONHECIMENTO, ISSO ME TORNOU A IGNORANTE QUE SOU, E ME ARREPENDEREI DISSO POR TODA A VIDA SE NÃO APRENDER ALGUMA COISA COM ESSA CONVERSA DE VOCÊS.

O QUE PODEMOS TE ENSINAR DE MAIS ÚTIL É QUE O DESEJO DE SABER, QUE TODAS AS PESSOAS TEM É UMA DOENÇA SEM CURA, POIS QUANTO MAIS CONHECEMOS, MAIS CURIOSOS FICAMOS.

PARA MIM, PARECE QUE HÁ VERDADES SUFICIENTES EM CADA ASSUNTO PARA SATISFAZER PLENAMENTE A CURIOSIDADE DAS ALMAS DISCIPLINADAS.

NÃO CONSIGO ACREDITAR QUE ALGUÉM POSSA CHEGAR A SABER TANTO QUE NÃO QUEIRA APRENDER AINDA MAIS.

POLIANDRA

EUDORO

EPISTEMON

O QUE VOCÊ PENSARIA DE MIM SE EU TE DISSESSE QUE NÃO TENHO MAIS VONTADE DE APRENDER COISA ALGUMA E ESTOU SATISFEITO COM O POUCO CONHECIMENTO QUE TENHO?



SE OUTRA PESSOA ME DISSESSE ISSO, EU A CONSIDERARIA MUITO PRESUNÇOSA OU BEM POUCO CURIOSA;



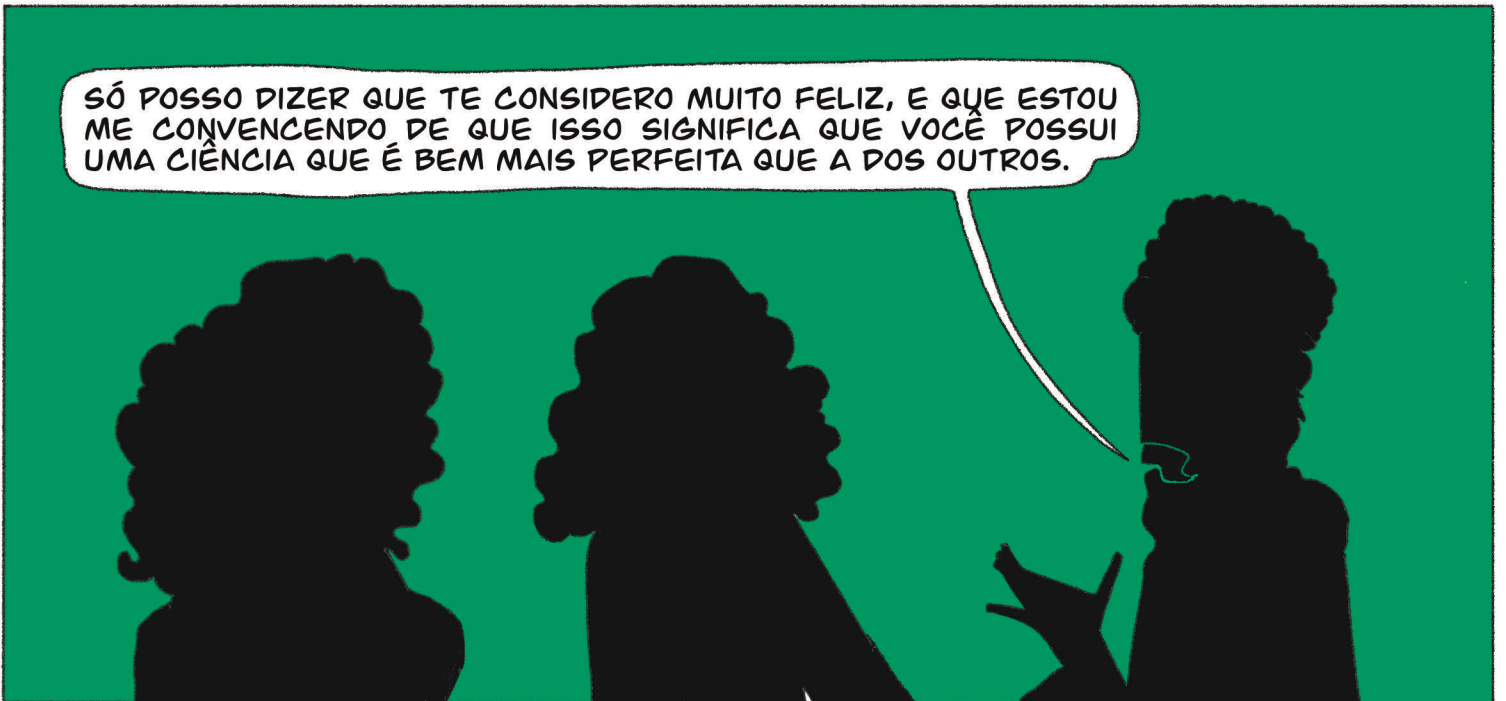
MAS O FATO DE VOCÊ TER ESCOLHIDO VIVER EM UM LUGAR TÃO ISOLADO, E A POUCA PREOCUPAÇÃO QUE TEM EM SER CONHECIDO, MOSTRA QUE VOCÊ NÃO É VAIDOSO.



ALÉM DISSO, O TEMPO QUE VOCÊ PASSOU VIAJANDO, ENCONTRANDO SÁBIOS E EXAMINANDO OS ASSUNTOS MAIS DIFÍCEIS EM CADA CIÊNCIA, ME ASSEGURA QUE NÃO TE FALTA CURIOSIDADE.



SÓ POSSO DIZER QUE TE CONSIDERO MUITO FELIZ, E QUE ESTOU ME CONVENCENDO DE QUE ISSO SIGNIFICA QUE VOCÊ POSSUI UMA CIÊNCIA QUE É BEM MAIS PERFEITA QUE A DOS OUTROS.



AGRADEÇO A BOA OPINIÃO QUE POSSUI DE MIM.



CONVIDO AMBOS A FICAREM AQUI DURANTE ESTA BELA ESTAÇÃO, PARA QUE EU TENHA TEMPO SUFICIENTE DE MOSTRAR CLARAMENTE UMA PARTE DO QUE EU SEI.

E OUSO PROMETER NÃO APENAS QUE TENHO RAZÃO PARA ESTAR CONTENTE, MAS TAMBÉM QUE F I C A R ã O PLENAMENTE SATISFEITOS COM AS COISAS QUE APRENDERÃO.



EU FICAREI BEM CONTENTE EM PARTICIPAR DESTA DISCUSSÃO, MESMO QUE EU NÃO ME SINTA CAPAZ DE RETIRAR DELA ALGUM PROVEITO.



PENSE, POLIANDRA, QUE VOÇÊ SERÁ QUEM SE BENEFICIARÁ AQUI, JÁ QUE NÃO ESTÁ DE NENHUM DOS LADOS, E SERÁ MUITO MAIS FÁCIL PARA MIM PERSUADIR UMA PESSOA NEUTRA, DO QUE ALGUÉM COMO EPISTEMON, QUE ESTARÁ FREQUENTEMENTE DO LADO OPOSTO.



CONSIDERAREI TER SATISFATORIAMENTE CUMPRIDO MINHA PROMESSA SE, AO EXPLICAR AS VERDADES QUE SE PODEM DEDUZIR DAS COISAS COMUNS E CONHECIDAS POR TODOS, EU TORNÁ-LA CAPAZ DE ENCONTRAR POR SI MESMA TODAS AS OUTRAS, SEMPRE QUE DECIDIR PROCURÁ-LAS.



EU FICARIA FELIZ, SE VOCÊ CONSEGUISSSE PROVAR ALGUMAS PROPOSIÇÕES QUE SÃO TÃO FAMOSAS QUE NINGUÉM AS IGNORA, COMO AQUELAS SOBRE A DIVINDADE, A ALMA RACIONAL, AS VIRTUDES E SUAS RECOMPENSAS.

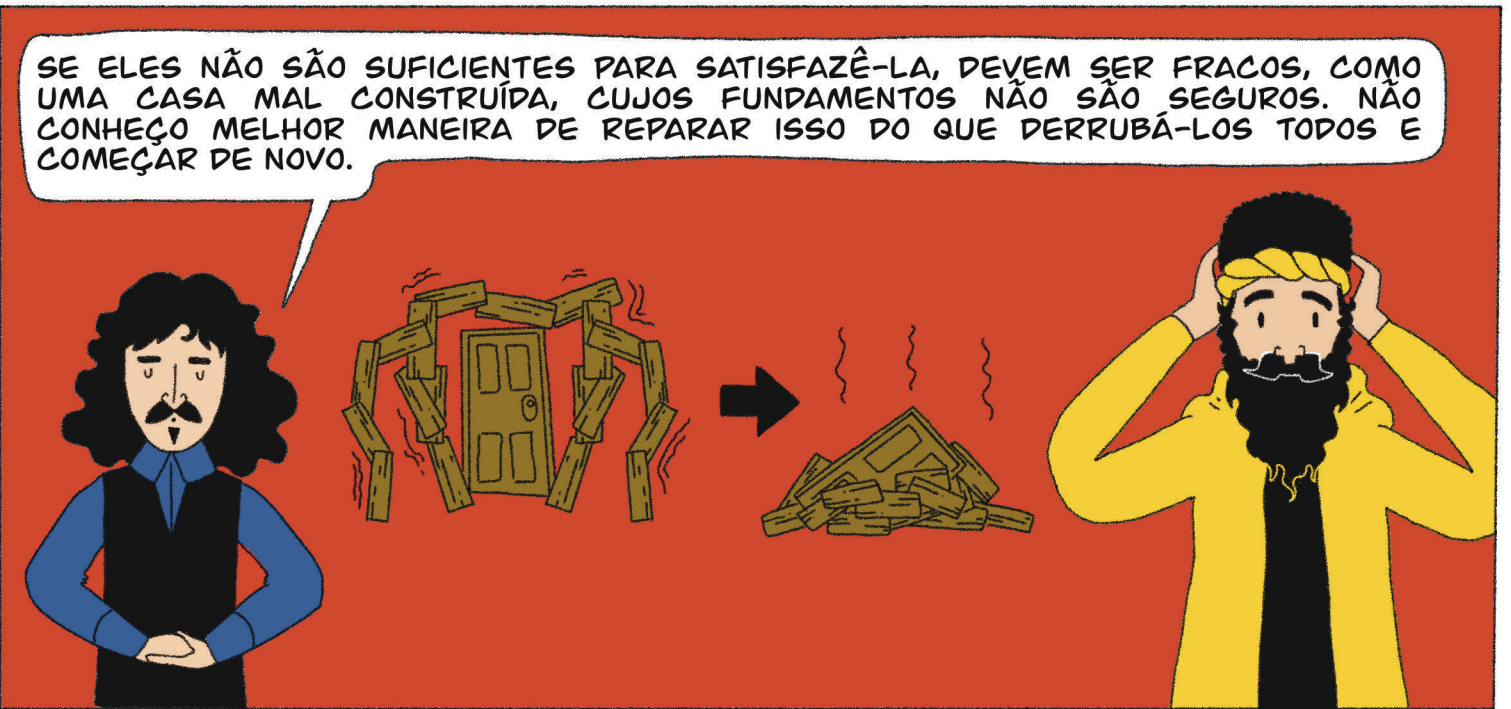


NÃO DUVIDO DE QUE OS PRIMEIROS QUE OBRIGARAM A HUMANIDADE A ACREDITAR NESSAS COISAS TINHAM RAZÕES MUITO FORTES PARA PROVÁ-LAS; MAS ESSAS RAZÕES FORAM TÃO POUCO REPETIDAS DESDE ENTÃO QUE QUASE NINGUÉM MAIS AS CONHECE.





É IMPORTANTE ENTÃO, QUE ME EMPRESTEM A ATENÇÃO DE VOCÊS E PERMITAM QUE EU CONVERSE UM POUCO COM POLIANDRA, PARA QUE EU POSSA PRIMEIRAMENTE QUESTIONAR TODOS OS CONHECIMENTOS ADQUIRIDOS ATÉ AGORA.



SE ELES NÃO SÃO SUFICIENTES PARA SATISFAZÊ-LA, DEVEM SER FRACOS, COMO UMA CASA MAL CONSTRUÍDA, CUJOS FUNDAMENTOS NÃO SÃO SEGUROS. NÃO CONHEÇO MELHOR MANEIRA DE REPARAR ISSO DO QUE DERRUBÁ-LOS TODOS E COMEÇAR DE NOVO.



ENQUANTO TRABALHAMOS NESSA DEMOLIÇÃO, PODEMOS BUSCAR OS FUNDAMENTOS NECESSÁRIOS AO NOSSO PROPÓSITO E PREPARAR OS MELHORES E MAIS SÓLIDOS MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA PREENCHÊ-LOS. POR FAVOR, CONSIDEREMOS JUNTOS QUAIS SÃO, DENTRE TODAS AS VERDADES QUE OS HOMENS PODEM CONHECER, AS MAIS CERTAS E AS MAIS FÁCEIS.

ALGUÉM PODERIA DUVIDAR DE QUE AS COISAS SENSÍVEIS, AQUELAS QUE VEMOS E TOCAMOS, SÃO MUITO MAIS CERTAS DO QUE TODAS AS OUTRAS?

EU FICARIA MUITO SURPRESA SE VOÇÊ ME CONDUZISSE A VER TÃO CLARAMENTE ALGO A RESPEITO DAQUILO QUE É DITO SOBRE DEUS OU NOSSA ALMA.


É EXATAMENTE ISSO QUE ESPERO; CONSIDERO ESTRANHO QUE OS HOMENS CONFIEM TANTO NA CIÊNCIA BASEADA NA CERTEZA DOS SENTIDOS, JÁ QUE NINGUÉM IGNORA QUE POR VEZES ELES NOS ENGANAM, E QUE TEMOS BOAS RAZÕES PARA SEMPRE DESCONFIARMOS DAQUELES QUE NOS ENGANARAM ALGUMA VEZ.

TAP TAP

TAP

TAP

TAP TAP




EU BEM SEI QUE OS SENTIDOS ÀS VEZES NOS ENGANAM, SE ESTIVEREM EM CONDIÇÕES DESFAVORÁVEIS, COMO QUANDO TODOS OS ALIMENTOS PARECEM AMARGOS A UM DOENTE, OU QUANDO MUITO AFASTADOS, COMO QUANDO OLHAMOS AS ESTRELAS, QUE NUNCA SE MOSTRAM TÃO GRANDES QUANTO REALMENTE SÃO.

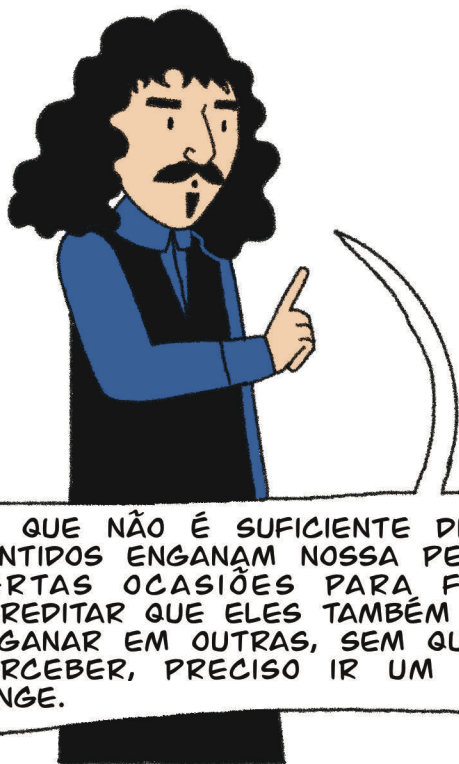
DE FATO...



MAS TODOS OS SEUS DEFEITOS SÃO MUITO FÁCEIS DE SE PERCEBEREM, E ELES NÃO IMPEDEM QUE EU ESTEJA AGORA BEM SEGURA DE QUE EU TE VEJO,



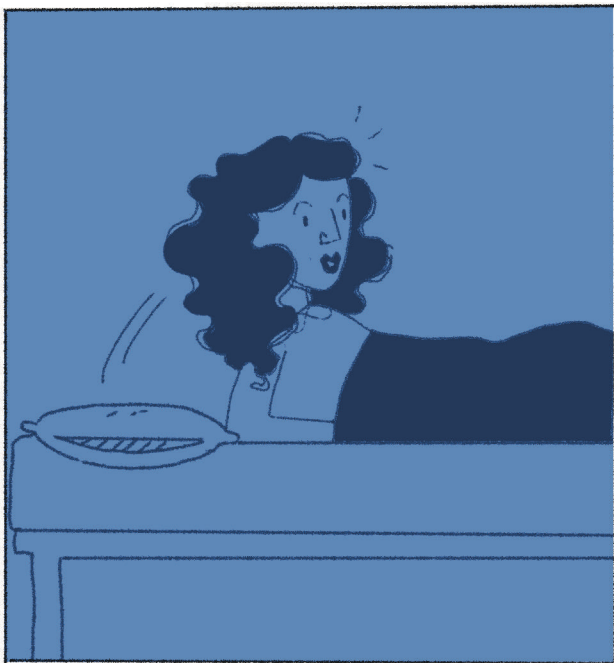
DE QUE ESTAMOS PASSEANDO NESTE JARDIM, DE QUE O SOL NOS ILUMINA E, ENFIM, DE QUE TUDO O QUE NORMALMENTE SE APRESENTA AOS MEUS SENTIDOS SEJA VERDADEIRO.



JÁ QUE NÃO É SUFICIENTE DIZER QUE OS SENTIDOS ENGANAM NOSSA PERCEPÇÃO EM CERTAS OCASIÕES PARA FAZER VOCÊ ACREDITAR QUE ELES TAMBÉM POSSAM NOS ENGANAR EM OUTRAS, SEM QUE POSSAMOS PERCEBER, PRECISO IR UM POUCO MAIS LONGE.



PENSE COMIGO, SE NÃO ESTÁ SUJEITO A DORMIR, ASSIM COMO TODAS AS PESSOAS E SE NÃO PODE, ENQUANTO DORME, PENSAR QUE ME VÊ, QUE ESTÁ ANDANDO NESTE JARDIM, QUE O SOL TE ILUMINA E, ENFIM, QUE TODAS AS COISAS NAS QUAIS ACREDITA AGORA SEJAM TODAS VERDADEIRAS. NUNCA OUVIU ESTAS PALAVRAS DE ESPANTO NAS COMÉDIAS: "SERÁ QUE ESTOU ACORDADO OU DORMINDO?"



COMO PODEMOS ESTAR CERTOS DE QUE A VIDA NÃO SEJA UM SONHO CONTÍNUO, E DE QUE TUDO O QUE ACREDITAMOS APRENDER POR MEIO DOS SENTIDOS NÃO SEJA FALSO, TANTO AGORA COMO QUANDO DORMIMOS?



CONSIDERANDO PRINCIPALMENTE QUE APRENDEU QUE FOI CRIADA POR UM SER SUPERIOR, O QUAL SENDO TODO-PODEROSO COMO É, NÃO TERIA TIDO MAIS DIFICULDADE EM NOS CRIAR DA FORMA COMO AFIRMO DO QUE DA FORMA COMO VOCÊ PENSA QUE É.

PESSOALMENTE,



ACHO MUITO PERIGOSO LEVAR AS COISAS TÃO LONGE. ESSAS DÚVIDAS TÃO GERAIS NOS CONDUZIRIAM DIRETAMENTE À IGNORÂNCIA DE SÓCRATES OU À INCERTEZA DOS PIRRÔNICOS; E SÃO ÁGUAS PROFUNDAS NAS QUAIS PARECE QUE SE PODE DAR PÉ.

ADMITO QUE SERIA PERIGOSO, PARA AQUELES QUE NÃO CONHECEM A TRAVESSIA, SE ARRISCAREM SEM GUIA, E MUITOS ASSIM SE PERDERAM; MAS NÃO DEVEM TEMER FAZÊ-LO EM MINHA COMPANHIA.

ESSAS DÚVIDAS QUE, INICIALMENTE CAUSAM MEDO, SÃO COMO FANTASMAS E VULTOS QUE APARECEM À NOITE SE APROVEITANDO DE UMA LUZ FRACA E INCERTA. SE DELAS FUGIREM, O TEMOR OS SEGUIRÁ; MAS, CASO SE APROXIMEM COMO QUE PARA TOCÁ-LAS, DESCOBRIRÃO QUE NADA SÃO ALÉM DE AR E SOMBRA, E ESTARÃO NO FUTURO MAIS SEGUROS EM SEMELHANTE ENCONTRO.



QUERO ME DEDICAR A DUVIDAR SE EU SONHEI TODA A MINHA VIDA, E TODAS AS IDEIAS, QUE PENSEI APENAS PODEREM ENTRAR EM MEU ESPÍRITO PELA PORTA DOS SENTIDOS, PODEM TER SE FORMADO POR SI MESMAS, TAL COMO SE FORMAM OUTRAS TANTAS SEMELHANTES TODA VEZ QUE DURMO, SEM QUE POSSA CONTRIBUIR PARA ISSO NENHUM DOS MEUS SENTIDOS.



A PARTIR DESSAS DÚVIDAS, EU ESTARIA NÃO APENAS INCERTA DE QUE VOCÊS EXISTEM NESTE MUNDO, DE QUE HÁ UMA TERRA E DE QUE HÁ UM SOL, MAS, ALÉM DISSO, DE QUE TENHO OLHOS, DE QUE TENHO OUVIDOS, UM CORPO E MESMO DE QUE ESTOU FALANDO COM VOCÊS E VOCÊS COMIGO E, ASSIM, COM AS DEMAIS COISAS.



VÊ, ENTÃO, QUE PODE DUVIDAR, COM RAZÃO, DE TODAS AS COISAS CUJO CONHECIMENTO LHE OCORRE APENAS COM A AJUDA DOS SENTIDOS; MAS PODE DUVIDAR DE SUA DÚVIDA E PERMANECER INCERTA DE QUE DUVIDA OU NÃO?



CONFESSO QUE ISSO ME ESPANTA E, MEU FRÁGIL BOM SENSO, FAZ COM QUE EU ME VEJA FORÇADA A RECONHECER QUE NADA FAÇO COM ALGUMA CERTEZA, QUE DUVIDO DE TUDO E QUE NÃO ESTOU CERTA DE NADA.



MAS AONDE VOCÊ QUER CHEGAR COM ISSO? NÃO VEJO PARA QUE POSSA SERVIR ESSE ESPANTO UNIVERSAL NEM COMO UMA TAL DÚVIDA POSSA SER UM PRINCÍPIO CAPAZ DE NOS CONDUZIR TÃO LONGE.



APENAS PRESTE ATENÇÃO E EU A CONDUZIREI MAIS LONGE DO QUE PENSA. POIS, A PARTIR DESSA DÚVIDA UNIVERSAL, COMO DE UM PONTO FIXO E IMÓVEL, QUERO DERIVAR O CONHECIMENTO DE DEUS, O DE VOCÊ MESMA E, FINALMENTE, O DE TODAS AS COISAS QUE EXISTEM NA NATUREZA.



TEMOS AQUI, CERTAMENTE, GRANDES PROMESSAS, E, DESDE QUE SEJAM CUMPRIDAS, PODEMOS ACEITAR SEU PEDIDO. SEJA, PORTANTO, FIEL ÀS SUAS PROMESSAS, E NÓS CUMPRIREMOS AS NOSSAS.

CONTINUEMOS ENTÃO! COMO NÃO PODE NEGAR QUE DUVIDA, E, AO CONTRÁRIO, É CERTO QUE DUVIDA É MESMO TÃO CERTO QUE NÃO PODE DISSO DUVIDAR, TAMBÉM É VERDADE QUE VOCÊ QUE DUVIDA EXISTE, E ISSO É TÃO VERDADEIRO QUE DISSO NÃO PODE DUVIDAR.



EU CONCORDO; POIS, SE EU NÃO EXISTISSE, EU NÃO PODERIA DUVIDAR.



VOCÊ, EXISTE, PORTANTO, E SABE QUE EXISTE, E VOCÊ SABE DISSO PORQUE DUVIDA!

TUDO ISSO É VERDADEIRO.



REPITAMOS ENTÃO O ARGUMENTO: VOCÊ EXISTE, SABE QUE EXISTE E O SABE PORQUE SABE QUE DUVIDA. MAS, VOCÊ, QUE DUVIDA DE TUDO E QUE NÃO PODE DUVIDAR DE VOCÊ MESMA, QUEM VOCÊ É?



A RESPOSTA NÃO É DIFÍCIL: SOU UM SER HUMANO.

VOCÊ NÃO PRESTOU ATENÇÃO AO QUE PEÇO, E A RESPOSTA QUE ME APRESENTA, POR MAIS SIMPLES QUE ELA POSSA PARECER, TE LANÇARIA PARA QUESTÕES MUITO DIFÍCEIS E CONFUSAS, CASO EU QUISESSE, POR POUCO QUE FOSSE, TE PRESSIONAR.



RECONHEÇO AGORA QUE MINHA RESPOSTA NÃO FOI BEM PENSADA, POIS VEJO QUE ELA NÃO TE AGRADA. NA VERDADE, O QUE EU ESTAVA DIZENDO DIZ RESPEITO ÀS COISAS QUE VEMOS E TOCAMOS, QUE SENTIMOS E EXPERIMENTAMOS EM NÓS MESMOS, EU QUERIA, ENFIM, DIZER QUE EU SOU UM TODO COMPOSTO POR DOIS BRAÇOS, DUAS PERNAS, DE UMA CABEÇA E DE TODAS AS OUTRAS PARTES QUE CONSTITUEM O QUE SE CHAMA CORPO HUMANO, QUE ALÉM DISSO, SE NUTRE, ANDA, SENTE E PENSA.



JÁ PERCEBI PELA SUA RESPOSTA QUE NÃO COMPREENDEU MINHA QUESTÃO, E RESPONDEU COM MAIS COISAS DO QUE PERGUNTEI.



COMO VOCÊ TINHA, ENTRE AS COISAS QUE COLOCOU EM DÚVIDA, INCLUÍDO OS BRAÇOS, AS PERNAS, A CABEÇA E TODAS AS OUTRAS PARTES QUE COMPÕEM A MÁQUINA DO CORPO HUMANO, EU NÃO ESTAVA, DE MODO ALGUM, QUESTIONANDO SOBRE TODAS ESSAS COISAS CUJA EXISTÊNCIA NÃO TE PARECE CERTA.



DIZEI-ME, ENTÃO, O QUE VOCÊ É PROPRIAMENTE ENQUANTO DUVIDA. EIS AQUI O ÚNICO PONTO SOBRE O QUAL EU GOSTARIA DE TE QUESTIONAR, VISTO QUE NÃO PODE CONHECER NENHUM OUTRO COM CERTEZA.

VEJO AGORA, CERTAMENTE, QUE EU ME ENGANEI EM MINHA RESPOSTA, E QUE FUI MAIS LONGE DO QUE DEVERIA, PORQUE EU NÃO HAVIA COMPREENDIDO SUFICIENTEMENTE BEM O SEU PENSAMENTO.



NO ENTANTO...





TEMOS ALGUM MOTIVO PARA CONSIDERAR PROVEITOSO O ERRO QUE COMETI, JÁ QUE É POR CAUSA DELE QUE AGORA SEI QUE O QUE SOU, NA MEDIDA EM QUE DUVIDO, NÃO É DE MODO ALGUM O QUE CHAMO DE MEU CORPO.

SEQUER SEI SE TENHO UM CORPO, JÁ QUE ME MOSTROU QUE POSSO DUVIDAR DISSO, SEM, NO ENTANTO, NEGAR EM ABSOLUTO SUA EXISTÊNCIA. POIS, CASO CONTRÁRIO, SE EU DUVIDASSE DO MEU CORPO, EU DUVIDARIA TAMBÉM DE MIM MESMA, O QUE ME É IMPOSSÍVEL; POIS ESTOU PLENAMENTE CONVENCIDA DE QUE EXISTO.

VOCÊ FALOU MARAVILHOSAMENTE, E TRATOU TÃO BEM DA QUESTÃO QUE ESTAMOS DISCUTINDO QUE EU MESMO NÃO PODERIA DIZER MELHOR. VEJO QUE AGORA, DEPOIS DE TER TE CONDUZIDO AO LONGO DO CAMINHO, VOCÊ PODE SE CUIDAR SOZINHA.



E DIGO MAIS, PARA DESCOBRIR AS VERDADES, ATÉ AS MAIS DIFÍCEIS, É SUFICIENTE O QUE SE DENOMINA VULGARMENTE SENSO COMUM, DESDE QUE ELE, CONTUDO, SEJA BEM CONDUZIDO; ME CONTENTAREI, NO FUTURO, EM MOSTRAR O CAMINHO NO QUAL DEVE ENTRAR.

CONTINUE, PORTANTO, A DEDUZIR POR VOCÊ MESMA AS CONSEQUÊNCIAS DESSE PRIMEIRO PRINCÍPIO.





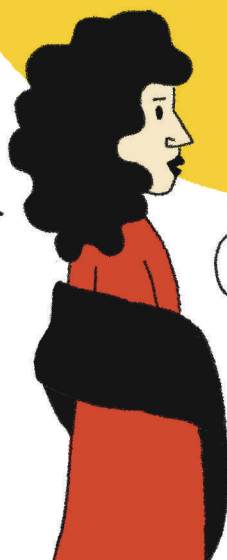
O ÚNICO CONSELHO QUE VOCÊ ME DEU, EXAMINAR O QUE SOU, EU QUE DUVIDO, E NÃO CONFUNDIR O QUE EU SOU COM O QUE OUTRORA ACREDITAVA SER, LANÇOU TANTAS LUZES EM MEU ESPÍRITO QUE AGORA VEJO MELHOR EM MIM O QUE NÃO PODE SER VISTO, E QUE EU JAMAIS ACREDITEI TÃO FIRMEMENTE POSSUIR UM CORPO QUANTO AGORA ACREDITO POSSUIR O QUE NÃO SE PODE TOCAR.

JÁ BEM RECONHECEU, AO SE CONSIDERAR APENAS ENQUANTO DUVIDA, QUE NÃO É UM CORPO E, PORTANTO, QUE NÃO ENCONTRA EM VOCÊ NENHUMA DAS PARTES QUE CONSTITUEM A MÁQUINA DO CORPO HUMANO.



AGORA VEJA SE, DA MESMA MANEIRA, NÃO É POSSÍVEL REJEITAR TODAS AS OUTRAS COISAS QUE HAVIA INCLUÍDO HÁ POUCO NA DEFINIÇÃO DE SER HUMANO. REJEITANDO TUDO O QUE VÊ CLARAMENTE NÃO TE PERTENCER, E NADA ADMITINDO DO QUAL NÃO TENHA TANTA CERTEZA, QUANTO TEM DE SUA EXISTÊNCIA E DE SUA DÚVIDA.

ORA, É VERDADE QUE AQUELE QUE DUVIDA EM MIM NÃO É O QUE DIZEMOS SER NOSSO CORPO; PORTANTO, É TAMBÉM VERDADE QUE EU, ENQUANTO DUVIDO, NÃO ME ALIMENTO, NÃO ANDO, POIS NEM UM NEM OUTRO DESSES DOIS ATOS PODE SER FEITO SEM O CORPO. AINDA MAIS, NÃO POSSO NEM MESMO AFIRMAR QUE EU, ENQUANTO DUVIDO, POSSA SENTIR.



ISSO MESMO



ALÉM DISSO, ACREDITEI SENTIR EM SONHOS MUITAS COISAS QUE NÃO SENTIA REALMENTE; E, UMA VEZ QUE RESOLVI NADA ADMITIR AQUI QUE NÃO SEJA DE TAL MODO VERDADEIRO QUE DELE EU NÃO POSSA DUVIDAR, NÃO POSSO AFIRMAR QUE SOU UMA COISA QUE SENTE, ISTO É, UMA COISA QUE VÊ PELOS OLHOS E ESCUTA PELAS ORELHAS;

É ADMIRÁVEL QUE TODAS ESSAS CONSEQUÊNCIAS SÃO FEITAS SEM LÓGICA, SEM UMA FÓRMULA DE ARGUMENTAÇÃO, MAS COM A AJUDA SOMENTE DAS LUZES DA RAZÃO E DO BOM SENSO, QUE SE ENCONTRA MENOS SUJEITO A SE ENGANAR QUANDO AGE SOZINHO E POR SI MESMO DO QUE QUANDO PROCURA COM INQUIETAÇÃO OBSERVAR MIL REGRAS DIFERENTES.



CONTINUE, ENTÃO, POLIANDRA, E MOSTRA-LHE ATÉ AONDE O BOM SENSO PODE IR, E AO MESMO TEMPO AS CONSEQUÊNCIAS QUE PODEM SER DEPUZIDAS DE NOSSOS PRINCÍPIOS.

DE TODOS OS ATRIBUTOS QUE ME CONCEDI, RESTA APENAS UM PARA EXAMINAR: O PENSAMENTO. E CONSIDERO QUE, APENAS ELE É DE UMA NATUREZA TAL QUE NÃO POSSO SEPARÁ-LO DE MIM; POIS, SE É VERDADE QUE DUVIDO É IGUALMENTE VERDADEIRO QUE PENSO.



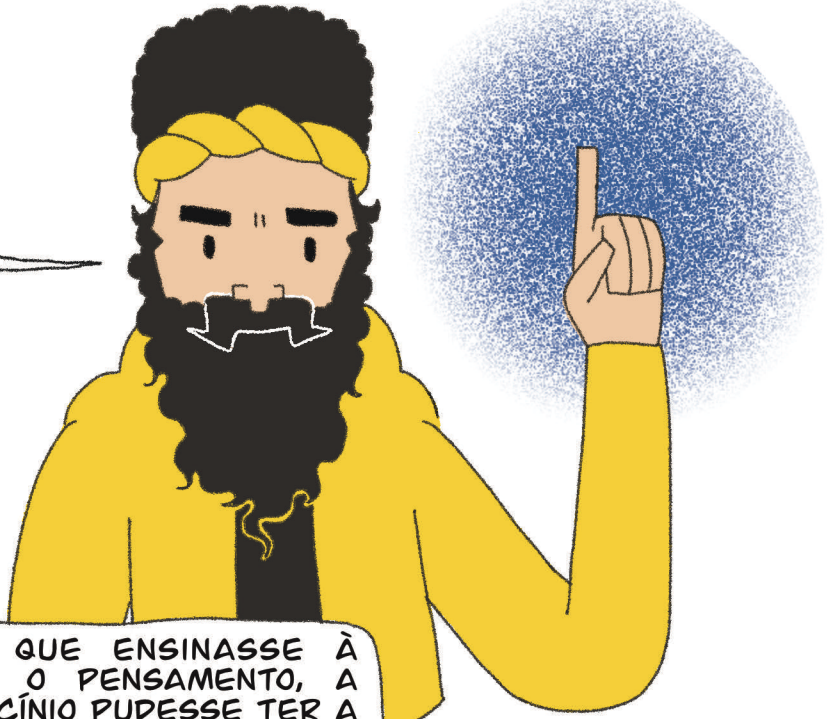
O QUE É, DUVIDAR SENÃO UMA FORMA DE PENSAR? E, CERTAMENTE, SE EU NÃO PENSASSE, NÃO PODERIA SABER SE DUVIDO NEM SE EXISTO. EU EXISTO, CONTUDO, E SEI QUE EXISTO, E O SEI PORQUE DUVIDO, ISTO É, PORQUE PENSO; E, PODERIA ACONTECER QUE, SE, POR UM MOMENTO, EU DEIXASSE DE PENSAR, EU DEIXARIA AO MESMO TEMPO DE EXISTIR. SOU UM SER PENSAnte.

O QUE VOCÊ, EPISTEMON, PENSA DO QUE POLIANDRA ACABOU DE DIZER? ENCONTRA EM TODO RACIOCÍNIO DELA ALGO DEFEITUOSO OU QUE NÃO SEJA CONSEQUENTE?



ACREDITARIA QUE UMA ILETRADA E SEM ESTUDOS RACIOCINASSE DE FORMA TÃO CORRETA E FOSSE EM TUDO CONSEQUENTE CONSIGO MESMA? A PARTIR DISSO, SE EU JULGO BEM, VOCÊ DEVE COMEÇAR A VER QUE DESDE QUE SAIBAMOS NOS SERVIR CONVENIENTEMENTE DA DÚVIDA, PODEMOS DAÍ DEDUZIR CONHECIMENTOS MUITO CERTOS.

JÁ QUE ESTÁ ME PROVOCANDO VOU MOSTRAR DO QUE A LÓGICA É CAPAZ E, AO MESMO TEMPO, TE CAUSAR TANTOS EMBARAÇOS E OBSTÁCULOS QUE, NÃO SOMENTE POLIANDRA, MAS VOCÊ MESMO DIFICILMENTE PODERÁ SE SAFAR. VOCÊ DIZ QUE EXISTE, QUE SABE QUE EXISTE, E QUE DISSO SABE PORQUE DUVIDA E PORQUE PENSA. MAS O QUE É DUVIDAR, O QUE É PENSAR, VOCÊ SABE?



SERIA PRECISO, PRIMEIRAMENTE, QUE ENSINASSE À POLIANDRA O QUE SÃO A DÚVIDA, O PENSAMENTO, A EXISTÊNCIA, A FIM DE QUE SEU RACIOCÍNIO PUDESSE TER A FORÇA DE UMA DEMONSTRAÇÃO, E QUE ELA MESMO PUDÉSSE COMPREENDER-SE ANTES DE QUERER SE FAZER COMPREENDER PELOS OUTROS.



CONCORDO COM VOCÊ, EPISTEMON, QUE É PRECISO SABER O QUE É A DÚVIDA, O PENSAMENTO, A EXISTÊNCIA, ANTES DE ESTAR INTEIRAMENTE CONVENCIDO DA VERDADE DESSE RACIOCÍNIO: EU DUVIDO, LOGO, EXISTO; OU, O QUE É A MESMA COISA: EU PENSO, LOGO, EXISTO.



MAS HÁ MUITAS COISAS QUE TORNAMOS MAIS OBSCURAS QUERENDO DEFINI-LAS, PORQUE, COMO ELAS SÃO MUITO SIMPLES E MUITO CLARAS, NOS É IMPOSSÍVEL CONHECÊ-LAS E COMPREENDÊ-LAS MELHOR DO QUE POR ELAS MESMAS.



NÃO CREIO QUE ALGUMA VEZ TENHA HAVIDO PESSOA TÃO ESTÚPIDA QUE PRECISASSE APRENDER O QUE É A EXISTÊNCIA ANTES DE PODER CONCLUIR E AFIRMAR QUE EXISTISSE. OCORRE O MESMO COM A DÚVIDA E COM O PENSAMENTO. DA MESMA FORMA QUE SERIA INÚTIL DEFINIR O QUE É O BRANCO PARA TORNÁ-LO COMPREENSÍVEL A UM CEGO, AO PASSO QUE, PARA CONHECÊ-LO, NOS É SUFICIENTE ABRIR OS OLHOS E VER O BRANCO.




VEJO COM CERTA ALEGRIA QUE É PRECISO, AO MENOS NESSA OCASIÃO, ME RECONHECER POR SUA MESTRA E QUE SE RECONHEÇAM COMO MEUS DISCÍPULOS. É POR ISSO QUE PARA LIVRÁ-LOS DO EMBARAÇO E RESOLVER PRONTAMENTE SUA DIFICULDADE, EU OS ASSEGURO DE QUE JAMAIS DUVIDEI DO QUE É A DÚVIDA, POR MAIS QUE EU NÃO TENHA COMEÇADO A CONHECÊ-LA OU MELHOR, A REFLETIR SOBRE ELA, SENÃO QUANDO EPISTEMON QUIS COLOCÁ-LA EM DÚVIDA.



JÁ QUE POLIANDRA ESTÁ CONTENTE, RENDO-ME IGUALMENTE E NÃO PROLONGAREI MAIS A DISCUSSÃO. NÃO VEJO, CONTUDO, QUE ELA TENHA AVANÇADO MUITO APÓS TERMOS FICADO AQUI POR DUAS HORAS RACIOCINANDO.



TUDO O QUE ELA APRENDEU COM O AUXÍLIO DESSE BELO MÉTODO QUE TANTO TE ORGULHA É QUE ELA DUVIDA, QUE ELA PENSA E QUE ELA É UMA COISA PENSANTE.



DESCOBERTA VERDADEIRAMENTE ADMIRÁVEL! EIS AÍ MUITO DISCURSO PARA BEM POUCAS COISAS. PODERÍAMOS TER DITO TUDO ISSO EM QUATRO PALAVRAS, E TODOS NÓS ESTARÍAMOS DE ACORDO.

NUNCA TIVE A INTENÇÃO DE PRESCREVER O MÉTODO QUE DEVERIA SER SEGUIDO NA BUSCA DA VERDADE; QUIS SOMENTE EXPOR AQUELE UTILIZEI, A FIM DE QUE, CASO SEJA JULGADO COMO RUIM, SEJA REJEITADO; MAS CASO CONTRÁRIO, SE O JULGUEM BOM E ÚTIL, QUE OUTROS POSSAM UTILIZÁ-LO TAMBÉM.

CUIDADO NUNCA É DEMAIS NO QUE DIZ RESPEITO A ESTABELECEMOS PRINCÍPIOS, E UMA VEZ OS PRINCÍPIOS SOLIDAMENTE POSTOS, PODEREMOS ESTENDER AS CONSEQUÊNCIAS MAIS ALÉM E AS DEDUZIR MAIS FACILMENTE DO QUE PODERÍAMOS OUSAR NOS PROMETER.

PENSO TAMBÉM QUE TODOS OS ERROS QUE OCORREM NAS CIÊNCIAS ADVÊM APENAS DO TANTO DE PRESSA COM QUE COMEÇAMOS A JULGAR, ADMITINDO POR PRINCÍPIOS COISAS DAS QUAIS NÃO TÍNHAMOS NENHUMA NOÇÃO CLARA E DISTINTA.



NÃO SE SURPREENDA, PORTANTO, MEU QUERIDO EPISTEMON, SE, QUERENDO CONDUZIR POLIANDRA POR UM CAMINHO MAIS SEGURO DO QUE AQUELE QUE ME FOI ENSINADO, EU SEJA SEVERO A PONTO DE SÓ TOMAR POR VERDADEIRO AQUILO DE QUE TENHO UMA CERTEZA IGUAL À DE QUE EU SOU, DE QUE EU EXISTO, DE QUE EU PENSO E DE QUE SOU UMA COISA PENSANTE.



VOCÊ ME PARECE SEMELHANTE ÀQUELES SALTADORES QUE SEMPRE CAEM SOBRE SEUS PRÓPRIOS PÉS; VOCÊ RETORNA SEMPRE AO SEU PRINCÍPIO; SE CONTINUAR DESSA MANEIRA, NÃO IRÁ NEM LONGE NEM RÁPIDO. COMO PODEMOS ENCONTRAR APENAS VERDADES DAS QUAIS PODEMOS ESTAR TÃO CERTOS QUANTO DA NOSSA EXISTÊNCIA?

ISSO NÃO É TÃO DIFÍCIL QUANTO VOCÊ ACREDITA, UMA VEZ QUE TODAS AS VERDADES DECORREM UMAS DAS OUTRAS E ESTÃO UNIDAS POR UM MESMO LAÇO. TODO O SEGREDO CONSISTE EM COMEÇAR PELAS PRIMEIRAS E MAIS SIMPLES, E EM ELEVAR-SE EM SEGUIDA POUCO A POUCO E COMO QUE POR DEGRAUS ATÉ AS VERDADES MAIS DISTANTES E MAIS COMPLEXAS.

QUEM DUVIDARÁ DE QUE O QUE ESTABELECI COMO PRINCÍPIO NÃO SEJA A PRIMEIRA DE TODAS AS COISAS QUE PODEMOS CONHECER POR ALGUM MÉTODO? É SEGURO, DE FATO, QUE NÃO PODEMOS DUVIDAR DELA, MESMO QUANDO DUVIDAMOS DA VERDADE DE TUDO O QUE O UNIVERSO CONTÉM.



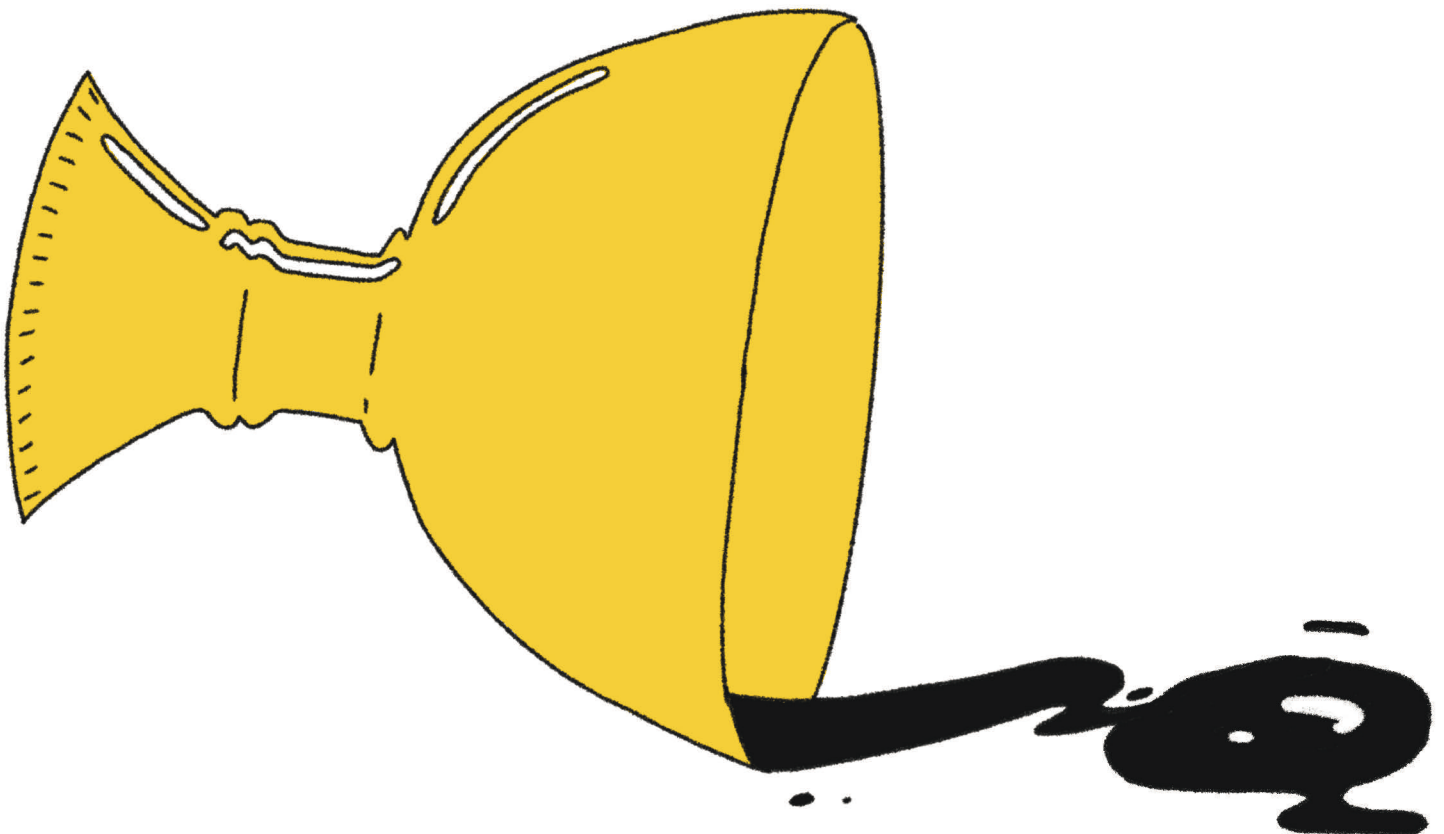
ENTÃO, JÁ QUE ESTAMOS CERTOS DE TER COMEÇADO BEM, É PRECISO TERMOS CUIDADO PARA NÃO NOS PERDERMOS NA SEQUÊNCIA E É O QUE FAZEMOS, AO NÃO ADMITIRMOS COMO VERDADEIRO O QUE ESTÁ SUJEITO À MENOR DÚVIDA.

COM ESSE OBJETIVO, É NECESSÁRIO, EM MINHA OPINIÃO, DEIXAR QUE POLIANDRA FALE SÓ ELA, POIS, COMO ELA NÃO SEGUE NENHUM OUTRO MESTRE SENÃO O SENSO COMUM, E COMO SUA RAZÃO NÃO SE ALTEROU POR NENHUM PRECONCEITO, É QUASE IMPOSSÍVEL QUE SE ENGANE, OU, AO MENOS, ELA IRÁ PERCEBER FACILMENTE E VOLTARÁ SEM DIFICULDADE PARA O CAMINHO CORRETO.



HÁ TANTAS COISAS CONTIDAS NA IDEIA DO QUE É UM SER PENSANTE QUE PRECISARÍAMOS DE DIAS INTEIROS PARA DESENVOLVÊ-LAS. MAS, POR ENQUANTO, TRATAREMOS APENAS DAS PRINCIPAIS E DAQUELAS QUE SERVEM PARA TORNAR MAIS CLARA A NOÇÃO DESSE SER, E QUE A DISTINGAM DE TUDO O QUE NÃO TEM RELAÇÃO COM ELE. EU ENTENDO POR SER PENSANTE...





a busca da
VERDADE
pela luz natural de Descartes

UMA HISTÓRIA EM QUADRINHOS

CONCLUSÃO

A busca da Verdade pela Luz Natural é o texto com mais elementos pedagógicos da filosofia cartesiana. Estabelecemos ao longo desta pesquisa, fundamentos para demonstrar que o é um caminho viável para introduzir Descartes no Ensino Médio. Neste momento, realizaremos considerações finais acerca das conclusões que foram alcançadas por essa pesquisa. Adotaremos a mesma ordem da pesquisa, com isso analisaremos inicialmente a trajetória da pesquisa em seu âmbito teórico e posteriormente serão realizadas considerações das conclusões obtidas acerca da construção do produto educacional e a sua aplicação.

A pesquisa se iniciou a partir da análise do diálogo *A busca da Verdade* e de sua história. Por meio do conhecimento da história do manuscrito foi possível evidenciar nossa interpretação acerca da presença de elementos didáticos e pedagógicos no texto. Isso pôde ser percebido através das constantes tentativas de Descartes em fazer sua filosofia compreendida pelos intelectuais, o que posteriormente irá culminar em um desânimo e uma quase desistência do filósofo em continuar publicando seus pensamentos. No entanto, há duas relações, como a princesa Elizabeth e com rainha Christina, que mudam o contexto, à medida que ambas, apesar serem mulheres e não fazerem parte do público habitual ao qual Descartes direcionava seus escritos (os sábios e intelectuais de sua época), conseguem compreendê-la com muito mais facilidade, o que possivelmente leva Descartes a pensar que talvez os ensinamentos de sua filosofia deveriam estar voltados ao homem comum. É interessante ressaltar que esse é um elemento utilizado mais tarde em nosso produto educacional, isso porque partindo do posicionamento de Borba (2015), a princesa Elizabeth e a Rainha Christina são possivelmente as personalidades em que Descartes se inspirou para construção do personagem *Poliandro*, assim, também nos inspiramos nessas duas personalidades para transformar o personagem *Poliandro* em uma mulher, com características semelhantes às das duas, mas principalmente as da rainha. A partir dessa mudança conseguimos fazer com que todos os estudantes participassem da leitura do diálogo, pois todos eles tiveram a oportunidade de se identificar com algum dos personagens, inclusive as meninas.

No segundo capítulo, buscamos amparar pedagogicamente a nossa pesquisa. Inicialmente, apresentamos algumas das influências que moldaram o contexto pedagógico atual, em seguida, apresentamos as muitas transformações no cenário educacional brasileiro,

sobretudo no contexto do Ensino Médio, que vem passando por uma reforma ocasionada pela BNCC, novo ensino médio, ocasionando constantes transformações, curriculares e de carga horária. Neste momento do texto também enfatizamos e aprofundamos os elementos característicos encontrados no personagem *Poliandro* e a sua relação com os estudantes do ensino médio. Constatamos aproximações visíveis, por meio de identificação e percepção de características comuns. Posteriormente, passamos a analisar o personagem de *Eudoxo*, destacando suas características de guia ou de professor mediador. A partir desse cenário, buscamos identificar a dinâmica da relação entre *Eudoxo* e *Poliandro* no percurso dubitativo, ao que hoje identificamos como metodologia histórico-problematizadora, explorando as características dessa metodologia.

Finalmente, no terceiro e último capítulo, apresentamos as etapas práticas da nossa pesquisa. Descrevemos, respectivamente idealização e a construção do produto, em que foi feita uma série de cortes e adaptações da linguagem do diálogo para transformá-lo em uma história em quadrinhos que, preservasse seu conteúdo e complexidade, mas, ao mesmo tempo, fosse capaz de se aproximar de alguma forma da realidade dos alunos. Por fim, relatamos a aplicação do produto, apresentando as sequências didáticas que a ampararam, bem como a descrição da experiência em sala de aula.

Considerando todo o trabalho realizado, acreditamos ser possível destacar ganhos significativos. A pesquisa inicial nos trouxe maior compreensão do diálogo, pois para além do texto, o contexto e a história por trás do diálogo nos ajudam a compreender também os anseios e dificuldades do próprio Descartes. Ademais, tendo em vista sua pouca visibilidade, sobretudo no cenário nacional, qualquer estudo que tenha como foco sua compreensão é bem-vindo e pode contribuir não apenas para divulgá-lo, como também para incentivar sua leitura e outros estudos a seu respeito.

Em se tratando especificamente de sua aplicação no ensino médio, a possibilidade que o texto nos trouxe de realizar a adaptação para uma história em quadrinhos, sem um total distanciamento do texto original, tornou-o, sem dúvidas, uma opção muito mais viável para trabalhar com adolescentes. Fornecendo aos professores uma nova alternativa de material metodológico para trabalhar a filosofia no ensino médio, com a possibilidade de utilizar um texto filosófico escrito por René Descartes, que ao mesmo tempo proporciona uma experiência lúdica ao estudante. Por fim, acreditamos ser possível afirmar que *A Busca da Verdade* é um

bom caminho para introduzir Descartes no ensino médio. E esperamos que a partir dessa pesquisa, muitos professores se arrisquem a tentar uma nova via.

REFERÊNCIAS

ALQUIÉ, Ferdinand. **La découverte métaphysique de l’homme chez Descartes**. Paris: PUF, 2000.

BACICH, L., & MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre, RS: Penso, 2018.

BAILLET, Adrien. **La vie de Monsieur Descartes. Suivi de Abrégé de la vie de M. Baillet par Bernard de La Monnoye**. Paris: Éditions des Malassis, 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

BORBA, Máira de Souza. **O Discurso do Método e a Recherche de la Vérité: Uma análise da possível proximidade temporal entre as duas obras**. Modernos & Contemporâneos, Campinas, v.3, n.7.2019.

BORBA, Máira de Souza. **A Busca da Verdade de la Vérité de Descartes e as Objeções feitas às Meditações Metafísicas: para uma abordagem sistemática do problema da datação**. 2015. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CAMILO, Ana; SILVA, Camila. **As grandes desigualdades entre o Novo Ensino Médio na escola pública e na escola particular**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/as-grandes-desigualdades-entre-o-novo-ensino-medio-na-escola-publica-e-na-escola-particular/>. Acesso em: 12/02/2024.

CASSIRER, Ernst. **Descartes: Doctrine – Personnalité – Influence**. Paris: Éditions du Cerf, 2008.

CORTELLA, Mario Sergio. **Não espere pelo Epitáfio: provocações filosóficas**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

COTTINGHAM, John. **Dicionário Descartes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

DEMO, Pedro. **Protagonismo Estudantil: Transformando a Educação Através da Participação Ativa dos Alunos**. In: Revista de Educação, v. 21, n. 1, 2020, p. 2-20. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/10685> Acesso em: 15/02/2022.

DELORS, J. **Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twentyfirst Century (highlights)**. Paris: UNESCO, 1996. Publicado pelo Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil, com o patrocínio da Fundação FaberCastell, uma parceria para promover uma educação de qualidade para todos no Brasil. Tradução: Guilherme João de Freitas Revisão: Reinaldo de Lima Reis Capa: Edson Fogaça Diagramação e Projeto Gráfico: Paulo Selveira.

DESCARTES, René. **Œuvres philosophiques**, éd. F. Alquié, 3 vols. Paris: Garnier, 1988. (1ª publicação 1963-73)

DESCARTES, René. **Discurso do método; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

DESCARTES, René; Tr. Lebrun, Gérard. **Discurso do método; Meditações; As paixões da alma**. São Paulo: Nova Abril Cultural, 1999.

DESCARTES, René. **Œuvres**, éd. Ch. Adam e P. Tannery, 11 vols. Paris: J. Vrin, 1996. (1ª publicação 1897-1913).

DESCARTES, **Regras para a orientação do espírito**. Trad. de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DESCARTES, René; Lojacono, E.; Bos, E.J.; Meschini, F.A.; Saita, F. **La recherche de la vérité par la lumière naturelle de René Descartes**. Milão: Franco Angeli, 2002.

DESCARTES, **Carta Prefácio dos Princípios da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DESCARTES, **Meditações Sobre a Filosofia Primeira**. Trad. Fausto Castilho. Campinas: Unicamp, 2004.

DESCARTES, René. **La recherche de la vérité par la lumière naturelle**. Paris: Quadrige PUF, 2009.

DESCARTES, René; Carraud, V.; Olivo, G. **Études du bon sens, La recherche de la vérité et autres écrits de jeunesse**. Paris: PUF, 2013.

DESCARTES, René. A busca da verdade pela luz natural. **Revista DIAPHONÍA**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 179–190, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/diaphonia/article/view/19811>. Acesso em: 11 fev. 2023.

FALCÃO, R. Hamza. K. Veloso. A. Campomar. **Novas metodologias de ensino? O discurso do sujeito coletivo de uma turma de administração**. Editora da Universidade Estadual de Maringá – EDUEM, Maringá, vol. 44, e52168, 2022.

FORLIN, Enéias. **O papel da dúvida metafísica no processo de constituição do cogito**. São Paulo: Humanitas, 2004.

FORLIN, Enéias. **A teoria cartesiana da verdade**. Ijuí, RS: Editora UNIJUÍ, 2005. Press, 1995.

GAUKROGER, Stephen. **Descartes: uma biografia intelectual**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 1999.

GOUHIER, Henri. Doute méthodique ou négation méthodique? **Les Études Philosophiques** 9 (2), p. 135-162. 1954.

GOUHIER, Henri. **La pensée métaphysique de Descartes**. Paris: J. Vrin, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In LIBÂNEO, J.C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

MEHL, Edouard. “La question du premier principe dans la Recherche de la vérité”. **Nouvelles de la République des Lettres**, n. 1, p. 77-97. Roma: 1999.

MEHL, Edouard. “Descartes et le cogito des cartésiens”. **La lettre clandestine**, nº 10 p. 43-57. 2001.

MONTAIGNE, Michel de. **Os Ensaios: uma seleção**. São Paulo (SP): Penguin: Companhia das Letras, 2010.

OLIVO, Gilles. **Descartes et l’essence de la vérité**. Paris: PUF, 2005.

PLATÃO. **A República**. Tradução e notas de Maria H. da R. Pereira. 5. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

PLATÃO. **O Banquete**. Rio de Janeiro: Difel, 2008.

POPKIN, Richard H. **História do ceticismo de Erasmo a Spinoza**. Tradução de Danilo Marcondes. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.

RODIS-LEWIS, Geneviève. **Descartes: uma biografia**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

RODRIGO, Lidia Maria. **Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SANTOS, Katia Cilene. **A importância do texto filosófico nas aulas de Filosofia. Filosofia e Educação**, v. 3, n. 2, p. 288-294, out. 2011 - mar. 2012. ISSN 1984-9605.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 6. ed. Campinas, Autores Associados, 2000.

SILVEIRA, R. J. T. **Ensino de Filosofia de uma perspectiva histórico-problematizadora**. Educação em Revista, Marília, v. 12, n.1, p. 139-154, Jan.-Jun. 2011.

SOARES, Alexandre Guimarães Tadeu de. “O sentido da *cogitatio* em *A busca da verdade* de Descartes”. In Soares, Alexandre G. Tadeu de. (éd.), **Educação e Filosofia**, v. 25, número especial: *Descartes e o Grande Século*, p. 293-310. Uberlândia: Edufu, 2011.

SOARES, Alexandre Guimarães Tadeu de. “Quelques remarques sur la fondation cartésienne dans ‘La recherche de la vérité’ de Descartes”, v. 56, p. 101-115. **Varsovie, Archiwum Historii Filozofii i Myśli Społecznej / Archive of the History of Philosophy and Social Thought**. 2011.

VOLKWEISS, A. et al. **Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. e29112, jan.-jun. 2019.