



FORMAR O JUÍZO E DESENVOLVER A AUTONOMIA: PERSPECTIVAS FILOSÓFICAS NO ENSINO DE FILOSOFIA

Michael Vasconcelos da Silva¹

FORMING JUDGMENT AND DEVELOPING AUTONOMY: *Philosophical perspectives in the teaching of philosophy*

Resumo:

Este trabalho investiga de que modo René Descartes apresenta, na obra Regras para a Direção do Espírito, uma concepção de formação intelectual associada à educação filosófica, capaz de iluminar o aprender e o ensinar filosofia. Parte-se da constatação de que, já na Regra I, Descartes desloca o foco do acúmulo de informações para a formação do espírito, compreendida como a capacidade de emitir juízos sólidos e verdadeiros. Essa mudança de orientação, entendida como a passagem de um modelo informativo para um modelo formativo do aprender, permite repensar a figura do aprendiz como sujeito ativo no processo de conhecimento, bem como o papel do mestre na condução dos estudos filosóficos. Para sustentar essa interpretação, o artigo se apoia na análise das Regras I, II, III e XII da referida obra, com o objetivo de mostrar que, nos escritos iniciais de Descartes, já se delineia uma concepção de formação intelectual que implica uma transformação do status quo educacional de sua época. A partir dessa discussão, não apenas analisaremos as Regras sob um viés histórico-filosófico, mas indicaremos de que modo a concepção cartesiana de formação intelectual pode contribuir para uma perspectiva filosófica do ensino de filosofia.

Palavras-chave: Descartes 1. Ensino de Filosofia 2. Autonomia 3.

Abstract:

This paper investigates how René Descartes presents, in the work Rules for the Direction of the Mind, a conception of intellectual formation associated with philosophical education, capable of illuminating the learning and teaching of philosophy. It starts from the observation that, already in Rule I, Descartes shifts the focus from the accumulation of information to the formation of the mind, understood as the capacity to issue solid and true judgments. This change in orientation, understood as the passage from an informative model to a formative model of learning, allows for a reconsideration of the learner as an active subject in the process of knowledge, as well as the role of the teacher in guiding philosophical studies. To support this interpretation, this paper relies on the analysis of Rules I, II, III, and XII of the said work, aiming to show that, in Descartes early writings, a conception of intellectual formation already emerges that implies a transformation of the educational status quo of his time. From this discussion, not only are the Rules analyzed from a historical-philosophical perspective, but it is also indicated how the Cartesian conception of intellectual formation can contribute to a philosophical perspective on the teaching of philosophy.

Keywords: Descartes 1. Philosophy teaching 2. Autonomy 3.

¹Graduando no Sétimo Período em Licenciatura em Filosofia na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa propõe-se a investigar concepções cartesianas que se mostram indispensáveis ao processo de aquisição do conhecimento e que, em seu contexto histórico, contribuíram para repensar o modo como a educação era concebida. Inserido em um cenário intelectual dominado pela tradição aristotélico-tomista, o pensamento de René Descartes introduz uma série de deslocamentos teóricos que colocam em questão as formas tradicionais de ensino e aprendizagem vigentes em sua época.

Nesse sentido, pretende-se discorrer sobre esse processo de mudança com as devidas cautelas e preocupações conceituais, recorrendo às discussões epistemológicas e educacionais presentes no corpus cartesiano. O objetivo não é tratar a epistemologia e a educação como domínios estanques ou autossuficientes, mas compreendê-los de maneira articulada, à luz da defesa cartesiana da unificação das ciências. Tal perspectiva permite pensar que as reflexões de Descartes acerca do conhecimento, do método e da aprendizagem podem oferecer subsídios teóricos para a reflexão sobre o ensino de filosofia, sem que isso implique uma aplicação direta ou anacrônica de seus escritos.

A partir dessa articulação, sustenta-se que as conclusões alcançadas por Descartes em suas investigações epistemológicas e educacionais podem proporcionar perspectivas relevantes para o campo do ensino de filosofia. Ainda que seja possível encontrar, em Descartes e em diversos outros filósofos, elementos passíveis de aplicação como práticas metodológicas, este trabalho opta por concentrar-se em duas questões centrais, que se mostram particularmente fecundas para essa reflexão.

A primeira dessas questões é a formação. Interroga-se, assim, qual o processo a ser seguido na formação das novas gerações e de que modo é possível formar indivíduos aptos a julgar com clareza e distinção os objetos que pretendem conhecer. Em Descartes, essa formação não se reduz à aquisição de conteúdos ou à repetição de doutrinas consagradas, mas diz respeito ao exercício e ao aperfeiçoamento do próprio entendimento. Por isso, o filósofo dirige críticas severas ao modelo de conhecimento predominante em sua época, marcado pela autoridade dos textos dos mais doutos e pela confiança excessiva na transmissão do saber já constituído. Contra esse modelo, Descartes recusa a concepção segundo a qual conhecer consiste apenas em assimilar o pensamento de outrem, deslocando o eixo do processo educativo para a

formação do juízo daquele que busca conhecer. Tal deslocamento implica compreender a formação como um processo ativo, orientado por regras e pela condução ordenada do espírito, o que conduz, inevitavelmente, à problematização do papel do docente: não mais como aquele que simplesmente transmite conteúdos, mas como quem orienta e conduz o aprendiz no exercício autônomo do pensar, isto é, o aluno se torna ativo no processo de aprender.

A segunda questão central diz respeito à autonomia. No pensamento cartesiano, observa-se de modo explícito, tanto nas Regras para a Direção do Espírito quanto em outros escritos, como os Princípios da Filosofia, a afirmação de que a faculdade de conhecer não é privilégio de alguns poucos, mas algo comum a todos os espíritos. Ao afirmar que não acredita que a faculdade de conhecer de certos homens seja maior do que a dos demais, Descartes sustenta a ideia de que todos são capazes de filosofar, desde que conduzam corretamente o seu espírito.

Dessa forma, a formação assume um papel decisivo, pois é por meio dela que o sujeito alcança a autonomia na busca do conhecimento. Tal autonomia não deve ser compreendida como independência absoluta ou espontaneidade irrestrita, mas como a capacidade de não mais depender da autoridade de outrem para conhecer, orientando-se por regras claras e pelo estabelecimento de um método. Assim, o pensamento cartesiano permite pensar uma concepção de autonomia fundada na condução racional do espírito, oferecendo elementos para refletir, em chave teórico-prática, sobre o ensino de filosofia.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para o desenvolvimento do referencial teórico, tomamos como eixo central as Regras para a Direção do Espírito, de René Descartes, uma vez que nelas se delineia uma concepção de formação intelectual que articula aspectos epistemológicos e formativos do conhecimento. Ainda que se trate de um escrito publicado de forma póstuma, as Regras apresentam elementos fundamentais para compreender como Descartes concebe a condução do entendimento e o exercício do juízo, oferecendo subsídios para pensar o processo de aprender e ensinar filosofia para além da mera transmissão de conteúdos.

René Descartes ocupa um lugar central no desenvolvimento da filosofia moderna por ter sido o primeiro a sistematizar explicitamente o método como elemento fundamental da investigação filosófica. Ao deslocar o método para o centro das discussões

filosóficas, o autor inaugura uma nova forma de conduzir o pensamento, orientada não pela autoridade da tradição ou pelo prestígio dos antigos, mas pela exigência de clareza, distinção e ordem no conhecimento. Tal deslocamento marca uma ruptura significativa com o modelo escolástico predominante, no qual o saber era frequentemente concebido como herança a ser transmitida e conservada, e não como resultado de um exercício ativo do entendimento.

Essa preocupação metodológica se torna particularmente evidente ao longo do desenvolvimento da obra cartesiana, sobretudo a partir da década de 1630, quando o filósofo passa a articular de maneira mais rigorosa as condições de possibilidade do conhecimento certo. No entanto, já nas Regras, Descartes sustenta que o avanço seguro do saber depende menos da acumulação de conteúdos e da erudição livresca do que da correta condução do entendimento. O método, nesse contexto, aparece como um conjunto de orientações destinadas a evitar a confusão, a precipitação e os preconceitos adquiridos desde a infância, orientando o espírito a operar de modo ordenado e reflexivo.

Essa concepção é apresentada de forma mais sistemática no Discurso do Método (1637), obra em que Descartes expõe os princípios que devem orientar a busca da verdade nas ciências. Ao formular os conhecidos preceitos metodológicos, o filósofo reforça a ideia de que conhecer não é repetir o pensamento de outrem, mas exercer ativamente o próprio entendimento segundo regras bem estabelecidas. Desse modo, o método cartesiano não se reduz a uma mera repetição de conteúdo, mas assume também um sentido formativo, na medida em que visa educar o espírito para julgar corretamente. Assim, as Regras para a Direção do Espírito podem ser compreendidas como parte de um projeto mais amplo de formação intelectual, no qual já se encontra esboçada a preocupação com a orientação do pensamento e com o desenvolvimento da autonomia do sujeito que conhece.

A compreensão do conhecimento como exercício ativo do entendimento, presente nas Regras, permite ainda estabelecer um diálogo com discussões contemporâneas no campo do Ensino de Filosofia, sobretudo no que diz respeito à crítica aos modelos de ensino centrados exclusivamente na transmissão de conteúdo. Nesse contexto, destaca-se a recorrente defesa de que a filosofia não deve ser ensinada como um conjunto de doutrinas prontas, mas como uma prática formativa voltada ao desenvolvimento do pensar filosófico. Desse modo, tal perspectiva enfatiza que aprender filosofia implica aprender a filosofar.

Essa abordagem formativa pressupõe a compreensão do aluno como sujeito ativo do processo de aprendizagem, capaz de participar efetivamente da construção do conhecimento, e redefine o papel do professor, que deixa de ser mero transmissor de conteúdos para assumir a função de mediador do exercício filosófico. A crítica à mera reprodução de teorias e à passividade intelectual do aprendiz aproxima-se, nesse sentido, da preocupação cartesiana com a formação do juízo e com a condução adequada do entendimento.

No âmbito dessas discussões, a respeito da passividade do aluno e das metodologias ativas, utilizaremos o filósofo brasileiro Sílvio Gallo, que propõe compreender o ensino de filosofia na ideia de que a filosofia é uma atividade de criação conceitual diante de problemas. Em obras como Metodologia do Ensino de Filosofia (2012), o autor defende que a prática filosófica em sala de aula deve favorecer o contato direto do estudante com os conceitos, não como objetos prontos a serem assimilados, mas como instrumentos a serem elaborados e mobilizados no enfrentamento de questões filosóficas. Tal concepção reforça a centralidade da atividade do sujeito que aprende e a necessidade de um ensino que promova a autonomia intelectual, sem reduzir a filosofia à repetição de conteúdos historicamente consagrados.

Sem atribuir a René Descartes uma proposta pedagógica nos moldes contemporâneos, essa leitura permite reconhecer que a preocupação com a formação do juízo, com a autonomia do sujeito e com a crítica à transmissão passiva do saber atravessa diferentes contextos históricos. Nesse sentido, a aproximação das discussões cartesianas com a área de Ensino de Filosofia, representada aqui entre outros autores, utiliza como alicerce teórico Sílvio Gallo, não tendo por finalidade ler as Regras para a Direção do Espírito como um manual didático, mas evidenciar que a concepção cartesiana de formação do conhecimento, centrada no exercício ativo do pensamento, na condução ordenada do entendimento e na recusa da mera repetição, oferece um fundamento metodológico que é filosófico e formativo relevante para pensar o aprender e o ensinar filosofia que resultará na autonomia do sujeito que busca conhecer. Assim, as Regras podem ser compreendidas como um horizonte conceitual que ilumina, em outro registro, discussões atuais do Ensino de Filosofia, preservando o rigor histórico e conceitual necessário a essa articulação.

3.METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como um estudo teórico e analítico, orientado pela perspectiva histórico-filosófica e pedagógica, com o objetivo de compreender a concepção cartesiana de formação intelectual e suas implicações que nos permitem pensar em perspectivas para o ensino de filosofia. O foco metodológico recai sobre a análise interpretativa das Regras para a Direção do Espírito, principalmente as Regras I, II, III e XII, que apresentam elementos fundamentais para compreender o exercício do juízo, a condução do entendimento e o desenvolvimento da autonomia do sujeito que conhece. A metodologia adotada envolve a leitura e análise detalhada das Regras, buscando identificar passagens que evidenciem a formação do espírito, o exercício das faculdades cognitivas e a recusa da mera transmissão de conteúdo. A pesquisa procura compreender como Descartes concebe o processo de aprendizagem como uma atividade do sujeito, mobilizando entendimento, imaginação, memória e sentidos, para construir juízos próprios e sólidos.

Além disso, as Regras foram situadas no contexto histórico da tradição escolástica e do ensino filosófico do século XVII, marcado pela autoridade dos antigos e pela acumulação de conhecimentos livrescos. Essa perspectiva permite evidenciar os deslocamentos introduzidos por Descartes, que transfere o foco do aprendizado do simples acúmulo de informações para a formação do juízo e da autonomia intelectual do aprendiz. A análise também estabelece um diálogo com a literatura contemporânea em filosofia e educação, especialmente com autores como Thais Watanabe, Alexandre Guimarães e Silvio Gallo. Este último oferece uma perspectiva atual ao propor a filosofia como atividade de criação de conceitos, na qual o professor atua como mediador e o aluno se engaja de forma ativa na elaboração e aplicação de conceitos a problemas concretos, promovendo o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo. Devido a isso, pretendeu-se assimilar conteúdos filosóficos cartesianos a discussões contemporâneas do ensino de filosofia.

4.DISSCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Embora Descartes não formule explicitamente a distinção entre informação e formação, autores contemporâneos como Thais Watanabe e Alexandre Guimarães interpretam sua crítica à escolástica e sua defesa do método como a oposição entre um modelo de ensino fundado na transmissão de conteúdos e outro

orientado para a formação do espírito. A partir da leitura do artigo Informação e formação no pensamento de Descartes: crítica e alternativa à filosofia e à educação escolástica, tomamos essa distinção como chave interpretativa para evidenciar o alcance formativo das Regras para a Direção do Espírito. Nesse sentido, buscaremos mostrar, por meio da análise das Regras III e XII, que a preocupação cartesiana não se dirige à ampliação da erudição ou à reprodução dos saberes dos mestres. Para tanto, utilizaremos passagens específicas dessas regras que evidenciam a recusa de um ensino centrado exclusivamente na informação e apontam para uma concepção de aprendizagem fundada no exercício ativo das faculdades cognitivas, o que levará a autonomia.

A análise das Regras para a Direção do Espírito permite compreender que René Descartes propõe uma concepção de formação intelectual que se distancia significativamente do modelo informativo predominante no ensino filosófico de sua época. Esse deslocamento inaugura uma mudança decisiva no modo de conceber o aprender e o ensinar filosofia, na medida em que redefine tanto a finalidade dos estudos quanto o papel do sujeito no processo de conhecimento. Esse ponto torna-se explícito já na Regra I, na qual Descartes afirma que "o fim dos estudos deve ser o de dirigir o espírito para que possa emitir juízos sólidos e verdadeiros sobre tudo o que se lhe apresenta" (2002). A formulação é decisiva, pois estabelece que o objetivo último do estudo não é a posse de um determinado conjunto de saberes, mas o desenvolvimento de uma capacidade intelectual, para orientar o juízo a emitir um conhecimento verdadeiro sobre o objeto que se depare, implicando no desenvolvimento de um pensamento autônomo. O que importa não é o prestígio do conteúdo, mas o modo como o espírito se exerce ao conhecê-lo. O estudo deixa de ser concebido como uma prática de recepção e memorização de conteúdos e passa a ser entendido como um exercício ativo do entendimento. Formar o espírito significa, assim, aprender a conduzir o pensamento segundo regras que evitem a precipitação, a confusão e a dependência intelectual. Nesse sentido, a Regra I já antecipa uma concepção de formação que visa a autonomia do sujeito que conhece.

A crítica cartesiana ao modelo informativo de ensino torna-se ainda mais clara na Regra III, na qual o filósofo dirige suas objeções ao uso indiscriminado da autoridade dos antigos e à confiança excessiva na erudição livresca. Descartes não rejeita o valor dos autores clássicos em si, nem nega a importância do contato com a tradição filosófica; sua crítica recai, sobretudo, sobre o modo como essa tradição era

mobilizada no ensino. Segundo ele, a leitura reverente dos antigos, marcada pela acumulação de opiniões, controvérsias e interpretações divergentes, frequentemente obscurece o entendimento em vez de esclarecê-lo e deixa bem claro que apenas nos tornaremos acumuladores de histórias, mas não aprenderemos ciência de fato, cito (2002, p. 18):

"Por exemplo, embora saibamos de cor todas as demonstrações feitas pelos outros, se com o espírito não formos capazes de resolver todo e qualquer problema; nem nos tornaremos filósofos se, tendo lido todos os raciocínios de Platão e Aristóteles, não pudermos formar um juízo sólido sobre quanto nos é proposto. Com efeito, daríamos a impressão de termos aprendido não ciências, mas histórias."

Podemos perceber que o filósofo alerta para o risco de um ensino que transforma o estudante em depositário de opiniões alheias, incapaz de distinguir por si mesmo o verdadeiro do falso. Tal contestação pode ser observada de forma explícita já na Regra I, quando Descartes afirma que a finalidade dos estudos não é resolver dificuldades escolares, mas orientar o intelecto para julgar corretamente em todas as circunstâncias da vida, nas palavras do autor (2002, p. 13):

"Portanto, se alguém quiser investigar a sério a verdade das coisas, não deve escolher uma ciência particular: serão todas unidas entre si e dependentes umas das outras; mas pensar apenas em aumentar a luz natural da razão, não para resolver esta ou aquela dificuldade de escola, mas para que, em cada circunstância da vida, o intelecto mostre à vontade o que deve escolher."

Apesar da crítica à autoridade dos antigos, Descartes reconhece explicitamente o valor da leitura da tradição filosófica, desde que ela seja acompanhada de cautela, pois pode acarretar tomar como verdadeiras as falhas argumentativas de outrem, como podemos ver (2002, p. 18):

"Devem ler-se os livros dos Antigos, pois é uma grande vantagem podermos aproveitar os trabalhos de um tão elevado número de homens, quer para conhecer as descobertas já feitas no passado com êxito, quer também para nos informarmos do que ainda falta descobrir em todas as disciplinas. Há, contudo, um grande perigo de se contraírem talvez algumas manchas de erro na leitura demasiadamente atenta desses livros, manchas que nós assimilamos sejam quais forem as nossas resistências e precauções."

Essa crítica tem implicações diretas para a compreensão do papel do mestre e do aprendiz. Se o

objetivo do estudo é a formação do juízo, o mestre não pode ser concebido como aquele que simplesmente transmite um saber pronto e acabado. Sua função passa a ser a de orientar o espírito do aprendiz, conduzindo-o no exercício do pensar, e não substituindo esse exercício por explicações ou demonstrações que dispensam o esforço próprio intelectual do estudante. O aprendiz, por sua vez, deixa de ocupar uma posição passiva e passa a ser compreendido como sujeito ativo no processo de conhecimento.

A Regra XII reforça, desse modo, essa concepção formativa do conhecer, segundo a qual o saber depende do exercício do entendimento e não da simples recepção de conteúdos, pois lá serão mostradas as capacidades que todos dispomos naturalmente. Ao afirmar que, no conhecimento, "há apenas dois pontos a considerar: nós, que conhecemos, e os objetos a conhecer", Descartes desloca o problema do saber para o modo como o sujeito se relaciona com aquilo que conhece. O conhecimento não se apresenta como algo dado, pronto para ser assimilado, mas como resultado de uma atividade que exige a participação efetiva do espírito. Essa atividade supõe a apreensão intelectual do objeto, isto é, a capacidade do entendimento de captar o que é claro e distinto. No entanto, essa apreensão não ocorre isoladamente nem de maneira abstrata, mas exige que o sujeito opere sobre o que conhece, comparando, distinguindo e ordenando os elementos envolvidos. O conhecer, nesse sentido, não é um simples ato de aceitação, mas um trabalho do entendimento que constrói progressivamente a inteligibilidade do objeto. Ao mesmo tempo, o processo de conhecimento envolve a mediação das representações, imagens e percepções sensíveis, que permitem ao espírito relacionar o inteligível com o que é apreendido de modo concreto. Descartes insiste que nada do que pertence à "indústria humana" deve ser omitido, indicando que o conhecimento exige uma articulação entre diferentes faculdades do espírito. Conhecer é, portanto, um exercício ativo que mobiliza diversas capacidades cognitivas em vista da compreensão ordenada do objeto

Para concluir, a formação intelectual não se reduz à acumulação de saberes, mas se concretiza na capacidade de julgar corretamente aquilo que se busca conhecer. O elemento decisivo não é a quantidade de informações adquiridas, mas o modo como o entendimento é mobilizado para analisar, relacionar e decidir sobre os objetos do conhecimento. A autonomia que daí emerge não se configura como independência absoluta, mas como a habilidade de orientar o próprio pensamento de maneira ordenada e crítica, formando gradualmente juízos sólidos que emitam a verdade sobre as coisas. O método cartesiano, assim, cumpre

uma função eminentemente formativa, mais do que transmitir conteúdos, ele constrói no sujeito a competência de avaliar, discernir e decidir por si mesmo, transformando o exercício do conhecimento em autonomia intelectual efetiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que as perspectivas apresentadas por Descartes acerca da formação do sujeito no ensino permitem refletir sobre uma concepção de autonomia intelectual, na qual o papel dos mestres e doutos se transforma: eles deixam de ser meros transmissores de saberes consolidados e passam a atuar como mediadores, orientando o exercício do juízo do aluno. No contexto histórico em que Descartes escreveu, dominado pela tradição aristotélico-tomista e por métodos de ensino voltados à repetição e à memorização, tal deslocamento assume grande relevância. A ênfase cartesiana no exercício ativo do entendimento e na formação do espírito sugere que o verdadeiro ensino não é apenas informar, mas conduzir o sujeito a julgar com clareza e independência, estabelecendo relações críticas entre o que conhece e o objeto do conhecimento.

Essa concepção de formação se conecta, de forma surpreendente, com abordagens contemporâneas teórico-práticas de ensino de filosofia, como as propostas por Silvio Gallo. Inspirando-se em Gilles Deleuze e Félix Guattari, Gallo sugere que a filosofia consiste na criação de conceitos a partir de problemas, transformando a disciplina em uma prática dinâmica e ativa. No ensino, isso significa que os alunos não se limitam a aprender conceitos prontos, mas são incentivados a manipulá-los, ajustando-os à sua própria realidade e aos problemas que enfrentam, desenvolvendo assim um pensamento crítico e autônomo. Como ele mesmo afirma (2012, p. 15):

Tendo por premissa um livro que mudou minha maneira de ver a prática filosófica - O que é a filosofia?, de Gilles Deleuze e Félix Guattari - procurei pensar as consequências, para o ensino de filosofia, de assumirmos a 'definição' dada pelos autores franceses à disciplina: 'conhecimento por puros conceitos' (1992, p. 15), na medida em que 'a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos' (1992, p. 10). Escrevi o texto 'Filosofia no ensino médio: Em busca de um mapa conceitual' tomando essa definição como princípio e problematizando o que é comum vermos em aulas de filosofia no ensino médio, o estímulo à discussão e ao debate. Com a crítica deleuzo-guattariana, procurei rever esse tipo de aula e propus uma 'pedagogia do conceito': que a aula de filosofia fosse um trato direto com os conceitos. E como o que importa na filosofia é o fato de que ela é uma 'atividade', um ato de criação,

defendi que não basta ao professor dessa disciplina no ensino médio ser alguém que apresente os conceitos aos estudantes, mas é importante que ele seja uma espécie de mediador da relação direta de cada estudante com os conceitos. Para tal, procurei trabalhar a aula de filosofia como uma espécie de 'oficina de conceitos.

A articulação entre Descartes e Gallo evidencia que, tanto na filosofia moderna quanto no ensino contemporâneo, a formação do sujeito e o desenvolvimento de sua autonomia intelectual passam pelo exercício ativo do pensamento. O professor atua como mediador do processo de conhecimento, enquanto o aluno participa de forma criativa e reflexiva, desenvolvendo sua capacidade de emitir juízos próprios, relacionar conteúdos e tomar decisões fundamentadas. Assim, a investigação cartesiana sobre o método e a condução do espírito oferece um fundamento filosófico formativo que dialoga diretamente com práticas educacionais modernas, reafirmando a importância de um ensino que vá além da mera transmissão de informações e promova a autonomia e a capacidade crítica do aprendiz.

REFERÊNCIAS

DESCARTES, René. **Regras para a Direção do Espírito**. Fortaleza: Editora 70, 2002.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do Ensino de Filosofia**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

WATANABE, Thaís Crepaldi; GUIMARÃES, Alexandre Tadeu de Soares. **Informação e formação no pensamento de Descartes: crítica e alternativa à filosofia e à educação escolástica**. Horizonte Científico, v. 5, n. 2, dez. 2011.