

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA

André Sales de Abreu Lisboa

SABER APRENDER: desenvolvendo as competências de leitura, argumentação e escrita no ensino de filosofia

São Luís
2019

ANDRÉ SALES DE ABREU LISBOA

SABER APRENDER: desenvolvendo as competências de leitura, argumentação e escrita no ensino de filosofia

Texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós Graduação em Filosofia - PROF-FILO - Mestrado Profissional de Filosofia, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestre em Filosofia

Orientador: Professor Dr. Luis Hernan Uribe Miranda

São Luís
2019

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Núcleo Integrado de Bibliotecas/UFMA

Sales de Abreu Lisboa, André. Saber aprender :
Desenvolvendo as competências de leitura, argumentação
e escrita no ensino de filosofia / André Sales de Abreu
Lisboa. - 2019.
165 p.

Orientador(a): Luis Hernan Uribe Miranda.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Rede - Mestrado Profissional em Filosofia/cch,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2019.

1. Adler. 2. Aristóteles. 3. Competência. 4.
Ensino. 5. Filosofia. I. Uribe Miranda, Luis Hernan. II.
Título.

ANDRÉ SALES DE ABREU LISBOA

SABER APRENDER: desenvolvendo as competências de leitura, argumentação e escrita no ensino de filosofia

Texto dissertativo apresentado ao Programa de Pós Graduação em Filosofia - PROF-FILO - Mestrado Profissional de Filosofia, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de mestre em Filosofia

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luis Hernán Uribe Miranda
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. José Assunção Fernandes Leite
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Roberto Sávio Rosa
Universidade Estadual de Santa Cruz.

Ao meu pai, Francisco Lisboa (*in memorian*),
que continua presente em todos os momentos
da minha vida. À minha esposa, Poliana, e à
minha filha, Maria Luiza. À minha mãe,
Raquel, e aos meus irmãos Felipe, Tamires e
Ana Carolina. Aos meus avós, Inácio, Júlia, Bia
e Raimundo (*in memorian*). Aos meus alunos
do 9º Ano da Escola Nosso Mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus Trino - Pai, a Jesus Cristo e ao Espírito -, pela força para executar este trabalho, agradeço ainda pela minha vida e a de todos os que me cercam.

À UFMA e de maneira mais específica ao PROF-FILO, meu programa de mestrado, por ter me acolhido de uma forma tão especial. E a todos meus professores e professores, em especial Joesylton e Adriano.

Ao meu orientador, professor Luís Hernan Uribe Miranda, *Le Philosophe*, por sua genialidade, simplicidade, dedicação e auxílio contínuo. Sem ele, este trabalho estaria perdido.

À professora Iris e a todos os integrantes do Grupo de Pesquisa em Filosofia Italiana.

A meus amigos fundamentais, Tiago, Jaciara, Ricardo, Malthus, Michael, Demerval, Carlos André, Thiago, Juliene, Alexandre, Jader e muitos outros que me fazem grata companhia.

Aos meus queridos alunos da Escola de Filosofia, Vanessa, Oneide, Felipe, Leda, Jéssica, Alessandro, Denis, Ionel, Kamila, Matheus, Fábio, Renata e outros.

À direção e coordenação da Escola Nosso Mundo, em especial à coordenadora Patrícia Caldas.

Aos meus queridos alunos da Escola Nosso Mundo, por inspirarem este projeto, em especial aos estudantes Benerru, Antônio, Benjamim, Ludmylla e Raíssa.

Aos colegas de docência da Uema, Francisco Valdério, Paulo Calvet, Fabíola Caldas, Leonardo Souza, Luís Magno, Marcos Roberto, Dantas, William, Rafael Sousa, Lincoln,

Aos meus queridos alunos da Uema, em São Luís, Ivo, Gilberto, Regina, Ana Paula, Miqueias, Umaitan, Jessicarla, Dandara e todos outros; da Uema, em Presidente Sarney, Jacicleia, Jacyson, Alcilene, Marinilde, Raimunda e todos outros; da Uema, em Arari, Fábio, Carleane e outros.

A tantos outros que esqueci e que me perdoem.

RESUMO

Esta pesquisa visa explorar os aspectos pedagógicos da propedêutica de Aristóteles e de Mortimer Adler, como meios de desenvolvimento das competências filosóficas de leitura, argumentação e escrita. Aplicado como metodologia de ensino de filosofia, a partir de textos filosóficos, o estudo se inicia com uma discussão a respeito das categorias aristotélicas de interpretação, dialética e retórica, entrelaçadas a proposta didática de Mortimer Adler, em específico às regras de leitura propostas pelo educador norte-americano na obra *Como Ler Livros*. Em um segundo momento, é discutido o desenvolvimento do conceito pedagógico de competência e das competências de filosofia. É realizada uma investigação histórica, a partir de revisão bibliográfica. Após uma investigação sobre a principal legislação educativa brasileira, verifica-se como a adoção do termo competência registra a adoção da pedagogia das competências no contexto nacional. A terceira e última fase da pesquisa trata da implementação da estratégia de ensino de filosofia através das regras de leitura, como experiência laboratorial, na turma de 9º ano da Escola Nosso Mundo. A metodologia baseou na implantação de um projeto chamado Clube de Filosofia, norteado por uma sequência didática, estruturada em oficinas com aulas e exercícios em que os alunos puderam ter contato com as regras de leitura. Os resultados foram colhidos ao final da aplicação da pesquisa e analisados, verificando-se que pelo menos 70% turma foi aprovada em uma prova baseada nas regras de leitura. Em seguida, foram propostas algumas diretrizes para aplicação da estratégia em escolas públicas. Por fim, refletiu-se sobre a circunstância do ensino para as competências e as condições da educação na realidade brasileira contemporânea, questionando-se qual o papel da educação filosófica diante de um contexto de escolas lotadas e alunos fadigados em um sistema de ensino cansativo.

Palavras-chave: Ensino. Filosofia. Competência. Aristóteles. Adler.

ABSTRACT

This research aims to explore the pedagogical aspects of Aristotle's and Mortimer Adler's propaedeutics as a means of developing philosophical reading, argumentation and writing skills. Applied as a methodology for teaching philosophy, based on philosophical texts, the study begins with a discussion about the Aristotelian categories of interpretation, dialectic and rhetoric, intertwined with Mortimer Adler's didactic proposal, specifically the reading rules proposed by the educator. American in *How to Read Books*. In a second moment, the development of the pedagogical concept of competence and the competences of philosophy is discussed. A historical investigation is carried out from bibliographic review. After an investigation of the main Brazilian educational legislation, it is verified how the adoption of the term competence records the adoption of the pedagogy of competences in the national context. The third and final phase of the research deals with the implementation of the philosophy teaching strategy through reading rules, as a laboratory experience, in the 9th grade class of Nosso Mundo School. The methodology was based on the implementation of a project called Philosophy Club, guided by a didactic sequence, structured in workshops with classes and exercises in which students could have contact with reading rules. The results were collected at the end of the research application and analyzed, verifying that at least 70% class passed a test based on reading rules. Then, some guidelines for the application of the strategy in public schools were proposed. Finally, it reflected on the circumstance of teaching for the skills and conditions of education in contemporary Brazilian reality, questioning what the role of philosophical education in the context of crowded schools and fatigued students in a tiring education system is.

Keywords: Teaching. Philosophy. Competence. Aristotle. Adler.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Sequência didática do Clube de Filosofia.....	102
Figura 2 - Uma das primeiras atividades para aplicação das primeiros cinco regras	104
Figura 3: Exercício aplicado durante as oficinas	104
Figura 4: Primeira página da prova aplicada	113
Figura 5: Segunda página da prova aplicada	114
Figura 6: Terceira página da prova aplicada.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Critérios de análise conceitual.....	118
Quadro 2: Tabela de análise da prova baseada nas regras de leitura	119
Quadro 3: Respostas - Prova Conceito A	124
Quadro 4: Respostas - Prova Conceito B	125
Quadro 5: Respostas - Prova Conceito C	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Gênero dos alunos do 9º Ano da Escola Nosso Mundo	96
Gráfico 2: Idade dos alunos do 9º Ano da Escola Nosso Mundo.....	96
Gráfico 3: Gênero de cor ou raça dos alunos 9º Ano da Escola Nosso Mundo.....	97
Gráfico 4: Grau de instrução dos pais dos alunos	97
Gráfico 5: Grau de instrução das mães dos alunos.....	98
Gráfico 6: Situação econômica das famílias.....	98
Gráfico 7: Ocupação do tempo livre	99
Gráfico 8: Visão sobre a disciplina de filosofia.....	99

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 LER, ARGUMENTAR E ESCREVER, SEGUNDO ARISTÓTELES E ADLER.....	16
1.1 A gramática aristotélica.....	17
1.2 A dialética aristotélica.....	25
1.3 A retórica aristotélica	32
1.4 Ler, argumentar e escrever, segundo Mortimer Adler	41
2 COMPETÊNCIA, PEDAGOGIA E FILOSOFIA: CONCEITOS, LEGISLAÇÃO E QUESTIONAMENTOS	55
2.1 A competência na educação.....	59
2.2 A pedagogia das competências no Brasil e no ensino de filosofia.....	66
2.3 As competências filosóficas na educação brasileira	72
2.4 Leitura, argumentação e escrita: noções filosóficas para além das competências.....	85
3 DESENVOLVENDO AS COMPETÊNCIAS FILOSÓFICAS DE LEITURA, ARGUMENTAÇÃO E ESCRITA NO 9º ANO DA ESCOLA NOSSO MUNDO	90
3.1 <i>Escola Nosso Mundo</i> : campo de pesquisa	91
3.2 Um perfil dos estudantes do 9º ano da <i>Escola Nosso Mundo</i>	95
3.3 Descrição dos instrumentos de pesquisa.....	100
3.4 O desenvolvimento da pesquisa	105
3.5 Uma análise da aplicação da pesquisa	110
3.6 Avaliação final e discussão da aplicação da metodologia	128
3.7 O ensino das competências na escola pública: possibilidades	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	135
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE	146

INTRODUÇÃO

A educação filosófica, conceito com discussão tão extensa à daquela que cerca o termo filosofia, parece poder encaminhar-se por diferentes trilhas, tão plurais quanto as diferentes manifestações do ato filosófico. A presente pesquisa tem como objeto uma metodologia de ensino de filosofia com o objetivo de desenvolver as competências filosóficas de leitura, argumentação e escrita. A expectativa é criar um método de ensino que auxilie estudantes no domínio da linguagem e no desenvolvimento da capacidade crítica, por meio de atos de interpretação, argumentação e escrita - componentes fundamentais para a consolidação do processo educativo.

Assim, a base deste projeto de pesquisa penetra o campo de pesquisas da linguagem e, associado à compreensão de textos filosóficos, podendo facilitar o avanço nas capacidades de leitura e expressão de estudantes do ensino fundamental e ensino médio. Deste modo, uma estratégia didática baseada nas propostas pedagógicas de Aristóteles e Mortimer Adler seria capaz de auxiliar a formação de jovens estudantes dos ensinos fundamental e médio. Busca-se desenvolver um caminho que favoreça o processo de formação de estudantes, para que possam, a partir do controle da linguagem, saber aprender.

A vida humana depende da linguagem, sendo, por meio dela, que o homem age e interage – no mundo e com os outros. Através do uso com os signos linguísticos, o ser humano percebe o tempo, define passado e futuro. Seja ela ferramenta socialmente construída ou propriedade inata do ser humano, aquele que não tem acesso aos meios de produção do sentido, à compreensão da lógica interna da linguagem natural e não sabe manusear seus símbolos, sente-se perdido em qualquer universo humano no qual não consegue adaptar-se.

Tal é a sensação de muitos estudantes nas salas de aula. Não são poucas as vezes em que estudantes deixam claro não entender o sentido dos textos que lhes são colocados à frente ou os casos que não expressar o que um texto diz ou que simplesmente não são capazes de questionar o que diz um texto. Em muitas salas de aulas, professores têm de lidar com as diferentes dificuldades linguísticas que seus alunos acumulam ao longo dos anos de estudo. A dificuldade de leitura e de análises profundas e o baixo desenvolvimento retórico, gramatical e lógico configuram-se como barreiras para o desenvolvimento da formação dos estudantes brasileiros e maranhenses. A falta das competências leitoras, argumentativas e retóricas é um obstáculo para o desenvolvimento da consciência crítica de estudantes dos ensinos Fundamental e Médio.

A escolha do campo de pesquisa funda-se na compreensão de que as capacidades interpretativas dos estudantes na educação básica são fundamentais para o seu desenvolvimento e a vida em sociedade. Aquele que domina a linguagem está consciente do lugar que ocupa na história, compreende sua realidade e sua ação com intencionalidade e razoabilidade.

Esta pesquisa, ao trabalhar um tema que se insere diretamente na construção do saber filosófico dos estudantes, interliga-se a área de concentração Ensino de Filosofia, do Mestrado Profissional de Filosofia (PROF-FIL), coordenado pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e executado pela Universidade Federal Maranhão (UFMA), dentro da linha de pesquisa Práticas de Ensino de Filosofia. Sua aplicação ocorrerá na Escola Nosso Mundo, que integra a rede particular de ensino de São Luís, no Maranhão.

Como ensinar filosofia é um problema recente, sendo levantado desde a consolidação das políticas de inserção da disciplina na educação brasileira na década de 1990. Contemporaneamente, são três perspectivas gerais para as metodologias de ensino de filosofia: o ensino a partir de temas filosóficos, o ensino a partir de textos filosóficos e textos específicos e o ensino a partir de problemas filosóficos. Qual destas três posturas seria o melhor modo de se desenvolver o saber filosófico nas salas de aula? Há possibilidade de uma integralização destas? Escolhida uma perspectiva, qual o caminho a se seguir para o desenvolvimento desta metodologia?

A presente pesquisa toma uma destas perspectivas, ao mesmo tempo em que busca dialogar com as outras. O principal objetivo deste estudo é:

- Desenvolver uma metodologia de ensino de filosofia, com base em textos filosóficos, que contribua para a formação das competências filosóficas de leitura, escrita e argumentação no ensino fundamental.

Ao mesmo tempo em que se pensa por que ensinar filosofia a partir de textos filosóficos, outras questões se apresentam: Como desenvolver tal metodologia no ensino fundamental? Existem bases filosóficas para o ensino de filosofia a partir de textos filosóficos? Qual seria a fundamentação principal? Pode-se adaptar uma metodologia já existente? Neste caso, como adaptar tal metodologia para que seja aplicável à realidade do ensino fundamental?

Outros problemas se apresentam diante da pesquisa: O que viria a ser competência? O que seria competência educativa e filosófica? Qual seriam as noções de leitura, argumentação e escritas pertinentes ao projeto que se busca? Como se daria a aplicação da metodologia? Qual seria o campo de pesquisa a ser envolvido no desenvolvimento da pesquisa? Como seria a depuração dos dados avaliativos do trabalho? Quais seriam as contribuições da pesquisa para o ensino de filosofia?

Diante de tais considerações, apresenta-se como objetivos específicos desta pesquisa:

- Apresentar de modo sistemático a base da filosofia propedêutica de Aristóteles, a partir das categorias de gramática, dialética e retórica, e pensá-las em diálogo com a perspectiva educativa de Mortimer Adler;
- Compreender o conceito, a origem e as bases teóricas da noção de competência aplicada à educação, em específico às competências filosóficas de leitura, argumentação e escritas, vinculadas ao ensino de filosofia;
- Implementar uma estratégia de ensino, a partir da pragmática de Aristóteles e de Mortimer Adler, e verificar sua contribuição para o desenvolvimento das competências filosóficas de leitura filosófica, argumentação e escrita em estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Nosso Mundo, em São Luís - Maranhão.

A metodologia de ensino que se busca tem como base o ensino de filosofia, por meio de textos filosóficos. Para isso, serão realizados três procedimentos: a) a investigação de uma filosofia da linguagem de Aristóteles, em seus escritos propedêuticos e analíticos, aproximando-o da proposta didática do educador americano Mortimer Adler; b) a realização de uma revisão crítica do conceito de competência no âmbito da educação e c) a elaboração e a aplicação de uma proposta de ensino, inspirada na pragmática do educador Mortimer Adler, construída a partir da filosofia aristotélica.

Para se desenvolver tal trabalho, reconhece-se que esta pesquisa tem como campo prioritário uma dimensão interdisciplinar entre a educação, a filosofia e a linguagem. Aproxima-se tanto da primeira quanto da terceira definição dos estudos em educação destacadas por GATTI (2012, p.23): a) “a educação como ciência de procedimentos” e b) “a educação a partir do ponto de vista do sujeito que aprende, investigando os processos de apropriação dos saberes”. Investigação proposta caminha assim pelas aproximações destes dois percursos, com o objetivo de verificar o resultado de práticas de ensino e estratégias de aprendizagem na sala de aula.

Por conseguinte, o percurso metodológico desta pesquisa, segue-se a orientação de GATTI (1999, p.17), segundo a qual primeiramente deve se considerar o método como um procedimento “vivo”, que emana da situação real em que se interage, mas que não pode surgir de qualquer forma. Por isso, requer uma ampla fundamentação teórica concernente às áreas de estudos sobre as quais se debruça o pesquisador, sobre a realidade em que vive, pertinentes a construção de seus instrumentos metodológicos. Tal investigação terá como método, em um primeiro momento, a hermenêutica filosófica para elaboração das categoriais a serem utilizadas ao longo do estudo.

Tal preocupação busca responder a um questionamento quanto ao rigor e a qualidade, discutido por Marli André (2001), em que se busca critérios como a) a validade dos resultados de ação, b) validade do processo de sua realização, c) validade das múltiplas perspectivas e dos participantes, d) validade para transformação da realidade e e) validade quanto a discussão de seus resultados. A intenção é garantir um domínio sobre os pressupostos na escolha dos métodos, possibilitar a produção do conhecimento.

Quanto a sua perspectiva no campo educação, esta pesquisa tem um caráter misto que leva em consideração aspectos das pesquisas de tipo experimental e laboratorial. Configura-se como experimental porque apresenta um corpo de saberes pragmáticos a serem experimentados em sala de aula; e laboratorial porque envolve a construção de instrumentos que permitem, segundo OLIVEIRA (2014, p. 72), “uma observação sistemática de fatos e fenômenos, que facilita o controle de variáveis”. Quanto ao seu método pode-se ainda afirmar que esta pesquisa se classifica como experimental. Ela submete os “objetos de estudo à influência de certas variáveis, em condições controladas e conhecidas pelo investigador, para observar os resultados que a variável produz” (GIL, p.16).

Salienta-se que, embora este não seja um trabalho que se configura como *pesquisa-ação*, o estudo terá uma verificação de base empírica para a resolução de um problema coletivo em que estarão engajados pesquisador e participantes. A proposta será aplicada em uma comunidade escolar, especificamente uma turma de 9º ano, da Escola Nosso Mundo (rede particular de ensino), localizada no bairro Bequimão, em São Luís (MA).

Além do trabalho de elaboração da metodologia de ensino de filosofia, como ações previstas para a intervenção na prática, interpõe-se: a) reconhecimento do grupo experimental; b) elaboração de sequência didática para aplicação da metodologia; c) escolha de textos filosóficos para serem estudados; d) realização de oficinas e cursos de preparação para leitura e investigação dos textos selecionados; e) Produção de atividades para leitura e reconhecimento de fragmentos de textos filosóficos, análises, resenhas; f) organização de seminários para exposição do material retórico produzido.

Entre as estratégias de avaliação dos resultados, espera-se: a) escrever um relatório sobre desenvolvimento do projeto, a partir do momento de sua execução; b) realizar avaliação técnica, por meio da leitura de textos no período posterior à execução de oficinas de interpretação textual; c) verificar a resposta dos participantes do projeto; d) acompanhar as atividades propostas – atividades escritas e seminários; e e) reconhecer e refletir sobre as dificuldades, barreiras e dilemas ao longo do desenvolvimento da tarefa.

Espera-se compreender como o uso de textos filosóficos pode auxiliar, a partir de uma metodologia específica, no desenvolvimento das competências filosóficas de leitura, argumentação e escrita. Sobretudo, almeja-se refletir sobre como a educação filosófica pode se encaminhar, de forma prática, através do ato interpretativo e do desenvolvimento das competências, verificando ainda o contato dos alunos com a tradição literária filosófica.

1 LER, ARGUMENTAR E ESCREVER, SEGUNDO ARISTÓTELES E ADLER

Nesta seção, há de se discutir a relação entre as investigações lingüísticas na obra de Aristóteles - em especial os livros *Categorias*, *Da Interpretação*, *Tópicos* e *Retórica* - e a proposta didática do educador Mortimer Adler - na obra *Como ler livros* (2010). Primeiramente, espera-se capturar a essência da gramática, da dialética e da retórica, que se configuram como instrumento¹ para a investigação das *ciências teoréticas*² na filosofia aristotélica. Em seguida, apresentar-se-á a proposta de Adler, mapeando a influência do pensador grego em sua composição.

As obras aristotélicas caras a este trabalho compõem a base de sua *analítica* - investigação metodológica -, cuja principal expectativa é julgar proposições, problemas e teses em uma investigação *especulativa*. Todavia, sendo a preocupação principal da pesquisa verificar a possibilidade do ensino de filosofia por meio da leitura, discussão e escrita, concentra-se a discussão na dimensão de uma filosofia da linguagem em Aristóteles.

A tradição tende especificamente a separar a lógica em Aristóteles de uma ideia de *saber produtivo*, um saber capaz de produzir algo (*poética*) ou de um saber capaz de orientação a *ação moral e política* (*saber prático*). Associa-a imediatamente ao conceito de *instrumento* ou de *órganon*. Ela seria como uma *metodologia*, como uma *propedêutica* - como dito anteriormente, contudo procede-se a partir de uma visão mais abrangente e livre da analítica aristotélica. Assim, refletir sobre a gramática, a dialética e a retórica em Aristóteles, requer uma compreensão do contexto de sua *analítica*.

A analítica ou lógica aristotélica se insere como um estudo preliminar para todas as ciências, sendo seu conceito e finalidade fornecer os instrumentos mentais que necessariamente precisamos para fazer um determinado tipo de pesquisa. Como escreve REALE (2015, p. 141):

A lógica considera a forma que deve ter qualquer tipo de discurso que pretenda demonstrar algo e, em geral queira ser probatório. A lógica mostra como procede o pensamento quando pensa, qual é a estrutura do raciocínio, quais os seus elementos, como é possível fornecer demonstrações, que tipos e modos de demonstração existem, como e quando são possíveis. (REALE, 2015, p.141)

¹ *Órganon*.

² Na *Metafísica* (2012, A, I-II 982a1), Aristóteles define as ciências teoréticas, aporéticas ou especulativas (*Θεωρητικά* - *theoretiká*) como aquelas que tratam da investigação das causas, dos princípios primeiros. Elas se perguntam sobre o *porquê* e visam o conhecimento pelo conhecimento, tendo como base a *theoría*. São as chamadas ciências puras, em que, na divisão aristotélica, destacar-se-iam a matemática, a física (ciências naturais) e a metafísica (filosofia primeira ou ciência primeira). Nas ciências teoréticas, a utilização do silogismo (analítica ou lógica) são fundamentais para a determinação do verdadeiro e do falso. Aristóteles (2012, B, I, 993b 21, p.76): “O objetivo da ciência especulativa é a verdade (...)”.

O termo “*lógica*” é uma referência posterior - *estoica* - para a “analítica” ou *análisis*, que seria um método por meio do qual estabelecemos deduções a partir de uma dada conclusão. Associa-se imediatamente à doutrina do *silogismo* ou *dedução* - o ato mental-linguístico de derivação ou conclusão dedutiva tomada a partir de premissas. O *silogismo ou dedução* é o resultado da interligação de três termos, sendo duas premissas e uma conclusão:

Quando três termos estão de tal forma ligados entre si que o último está completamente contido no termo médio e o termo médio está completamente contido ou não contido no primeiro termo, então teremos necessariamente um silogismo perfeito nos extremos. (ARISTÓTELES, 25 b 32, 2012, p.122)

Uma ressalva: opta-se aqui por compreender a lógica aristotélica não apenas como um *instrumento*, nem como uma ciência, mas como um campo de investigação filosófico sobre o qual o próprio filósofo grego se debruçou em suas meditações. Assim, deve-se rejeitar em termos hipotéticos, por exemplo, o que aponta REALE (2015, p.141) quanto à lógica aristotélica não ter um conteúdo determinado, e sim compreendê-la como *a forma do discurso* como o próprio conteúdo da lógica, como seu objeto de estudo.

A importância de se apresentar o contexto da lógica e da questão silogística em Aristóteles decorre do fato de elas descreverem a base estrutural de uma filosofia lógico-linguística do pensador grego. A lógica aristotélica está intimamente ligada ao silogismo, sendo que é o que permite a dedução, o pensar que conduz a ciência teórica. É na lógica que se define a *gramática* ou a arte do gramático, que relaciona as categorias e as proposições, que se estuda a partir de agora. É ela ainda que possibilita toda a compreensão das reflexões que se voltam à utilização do discurso, como na dialética e na retórica, aos quais o pensador grego consagra obras específicas. A parte isto, nunca é demais ressaltar que o pensamento aristotélico, em todas as suas fases, está marcado pela preocupação linguística. Assim, passa-se à investigação de sua gramática primeira.

1.1. A gramática aristotélica

O primeiro movimento investigativo se situa no que dizem as obras *Categorias* - *Κατηγορίας* - e *Da Interpretação* - *Περὶ Ἑρμηνείας*, *Peri Hermeneias* - sobre uma possível base para a gramática, que aqui deve ser compreendida no contexto antigo, como *a ciência do ler e do escrever*, como definiu Aristóteles, nos *Tópicos*:

(...) se definiu a *gramática* como o *conhecimento a partir do ditado*, pois devia acrescentar que é também o *conhecimento da leitura*, pois ao descrevê-la como um *conhecimento do escrever* não deu mais uma definição do que aquele que classificou

como *um conhecimento do ler*, de modo que nem um nem outro deu uma definição, mas somente aquele que expressa ambas essas coisas, uma vez que não pode haver mais uma definição da mesma coisa (ARISTÓTELES, 142b 30 - 143a 1).

As obras *Categorias* e *Da Interpretação* fundamentam o estudo inicial da lógica. No tratado sobre as categorias, são apresentados os elementos mais simples da linguagem. Eles são analisados por Aristóteles como palavras isoladas, ou melhor, como classes de palavras, fora do laço das proposições ou enunciados, cujo objetivo seria possibilitar a própria formação das proposições frasais.

Contudo, convém entender o contexto de abertura da obra. Uma análise preliminar tomou como procedimento plausível buscar reconfigurar os problemas filosóficos que se desdobram antes do estudo das categorias, que tem início no capítulo IV. São apresentados quatro problemas filosóficos: 1. A diferenciação entre coisas por meio de palavras homônimas, sinônimas e parônimas; 2. A combinação das palavras, expressões e frases constituem as proposições; 3. A subjetividade e o mecanismo da predicação. Logo em seguida, Aristóteles apresenta o quarto problema, ao destacar o estudo das dez categorias que tem sido compreendido como base para o estabelecimento de termos e proposições, que permitem a construção lógica do silogismo. O que se desdobra ao longo da investigação particular de cada uma das categorias são reflexões que envolvem diferentes problemas filosóficos da linguagem e a gramática.

É oportuno apresentar, de forma breve, cada um dos problemas filosóficos da obra *Categorias*. No primeiro deles, como dito, há a apresentação dos conceitos de homonímia, sinonímia e paronímia. Serão *homônimas* - ὁμώνυμα - as coisas que têm em comum apenas o nome, mas as definições serão diferentes. O exemplo dado pelo grego é o de um ser humano e seu retrato. Os dois podem ser reconhecidos como seres humanos, mas a única coisa que têm em comum seria o nome “ser humano”, porém suas definições seriam diferentes.

Serão *sinônimas* - συνώνυμα -, as coisas que não apenas têm o mesmo nome como ainda tem definições correspondentes, quando por exemplo, classificamos ou categorizamos, como um animal tanto um ser humano quanto um boi. Aristóteles (1a 9, 2016, p.39) escreve: “O nome é o mesmo em ambos os casos, e assim, também, a definição de essência, pois se fores indagado sobre o que significa os dois serem chamados de animais, darás definição em ambos os casos a esse nome particular”. Dá-se a *paronímia* - que produz coisas *parônimas*, παρόνυμα -, quando

uma coisa extrai seu nome de outra coisa, quando ocorre uma derivação de nomes. O homem *corajoso* é aquele que possui *coragem*.³

Da pequena introdução aristotélica aos modos interrelação entre os vocábulos, pode-se reconhecer um conceito de *nome ou palavra*. O filósofo entende *nome ou palavra* como aquilo que resulta de uma relação de correspondência, aquilo que captura a *essência* de alguma coisa a partir de uma *definição*. Como definição ou noção que o nome guarda em si, Aristóteles remete à ideia de um discurso - *λόγος, logon* - da essência - *εἶναι, einai*. Assim, pode-se ver que pertencem a este problema inicial das *Categorias* a relação entre os nomes e os modos de classificação e associação, por meio da linguagem, das essências, e ainda a derivação do universo linguístico.

No segundo problema das *Categorias*, Aristóteles apresenta um conceito de *proposição*. Ele afirma que os nomes ou palavras - que mantêm relação entre si, como se viu há pouco - podem ser combinados e agrupados. Tais combinações formam as proposições.

Nesta seção, o filósofo acrescenta uma ressalva importante: há formas ou categorias que não são combinadas. Há três tipos de predicacões sem combinação de um sujeito - *ὑποκειμένον*, *hipokeimenon* - , segundo Aristóteles. Apresenta-se uma divisão didática:

a) Categorias universais:

(...) podemos predicar algo de um sujeito, embora elas jamais estejam presentes em um sujeito. Por exemplo, podemos predicar 'homem' deste ou daquele homem como o sujeito, mas o homem não é encontrado em um sujeito (ARISTÓTELES, 1a20-24, 2016, p. 40).

b) Categorias particulares ou acidentais

(...) há essa classe de coisas que estão presentes ou são encontradas num sujeito, ainda que não possam ser afirmadas, de modo algum, de qualquer sujeito conhecido. (Idem, 1a26-38; Idem)

(...) há algumas coisas, ademais, não só afirmadas de um sujeito como também presentes num sujeito. (Idem, 1a34 - 1b1; Idem)

c) Categorias indefinidas

Há finalmente aquela classe de coisas que não podem nem ser encontradas em um sujeito nem, tampouco, ser afirmadas de um (por exemplo, *este* ou *aquele* homem ou cavalo), pois nada deste tipo se acha num sujeito ou é jamais afirmado de um. (Idem, 1b3-6; Idem)

³ SANTOS (1965, p.14) traduz *homônimo, sinônimo e parônimo* respectivamente por *equívoco, unívoco e denominativo*: "Denominativas (*parônymas*) são as coisas que diferem de outra pelo caso, pela terminação, como exemplifica Aristóteles, mas que tem um sentido de intermédio entre homônimos e sinônimos.

O filósofo apresenta um terceiro problema - este relacionado a duas regras de *predicação*⁴ que servem para conhecer, sob vários aspectos, os predicamentos - em latim, conforme tradução de Boécio - ou as categorias. São a regra do *predicado do predicado* e a dos *gêneros e espécies*. Sobre a primeira, Aristóteles (1b11-18) escreve: “Quando se predica esta coisa ou aquela de uma outra coisa, os predicados do predicado também se aplicarão ao sujeito. (...) Quando os gêneros não são organizados em função do outro (...), as diferenças serão em espécie”.

No quarto problema, Aristóteles busca investigar e definir o que são as categorias, associando-as a termos sem combinação que dão origem às frases. São entendidas como os elementos originais ou primários de uma linguagem da realidade, como uma propriedade material dos entes. É pertinente tratar-se da tese da categorização como modo de explicação da realidade, do ser. É momento em que as teses da *Metafísica* e do *Órganon* se encontram e permitem um diálogo.

No livro V, da *Metafísica*, Aristóteles apresenta as categorias como especificações do ser, como elementos da dinâmica da realidade. Elas descrevem os fundamentos daquilo que é ou ocorre no mundo do ser. No *Órganon*, assumem um papel de gêneros linguísticos que permitem a remissão de qualquer coisa e acontecimento no mundo da realidade a qualquer termo dentro de uma proposição frasal. Os elementos de qualquer proposição frasal podem ser decompostos em seus termos e cada termo se refere a uma das categorias apresentadas por Aristóteles. De acordo com REALE (2015, p.145): “(...) as categorias, oferecendo os significados últimos do ser, oferecem os significados últimos aos quais são redutíveis os termos de uma proposição”.

Considerando isso, se se tomar as categorias do *Órganon* como categorias linguísticas e associá-las às categorias do ser, classificação dos entes, descrita por Aristóteles na *Metafísica*, pode-se verificar um certo procedimento analógico entre a predicação das palavras ou dos nomes e a predicação das coisas do mundo.

Conforme descrito em Aristóteles 1b 25-33, as categorias primárias lógicas do *Órganon* são dez: a. o quê (a *ousía*), b. quão grande, quanto (a quantidade), c. que tipo de coisa (a qualidade), d. com que se relaciona (relação), e. onde (o lugar), f. quando (o tempo ou momento), g. qual a postura (a posição), h. em quais circunstâncias (o estado ou condição), i. quão ativo, qual o fazer (ação) e j. quão passivo, qual sofrer (a paixão, fazer ou padecer). Em decorrência da reduzida amplitude deste trabalho, não é permitido um aprofundamento sobre cada predicamento.

⁴ Ver SANTOS (1965, p. 18).

Um problema que não se apresenta nas *Categorias*, mas lhe tem correlação direta, é a questão da definição (*horismós*) no esquema lógico-gramatical do filósofo de Estagira. Aristóteles apresenta seu fundamento no livro II, dos *Analíticos Posteriores*⁵ (2016). O processo de definição envolve todos os termos e conceitos. Como viu-se anteriormente, as definições podem ocorrer entre as categorias universais e particulares, não podendo alcançar a esfera mais particular de um sujeito.

Definir para Aristóteles é determinar o objeto que é indicado pela palavra, isto está para além de explicar o significado de uma palavra. A definição exprime a essência, a natureza ou a substância das coisas. Ele (93a4-5; 2016, p.341) escreve: “(...) conhecer o que uma coisa é é o mesmo que conhecer a causa de sua existência”. Na *Metafísica* (1038a 29-31; 2016, p.204), Aristóteles aponta que a essência de algo é delimitada por sua diferença última que lhe caracteriza como gênero.

Cabe ressaltar, nesta primeira reflexão sobre as categorias aristotélicas, como base de uma linguagem para o saber, algumas considerações fundamentais. Primeiro, as categorias de Aristóteles são ontológicas. Elas preexistem na natureza, nas coisas e na alma humana, por isso a alma se pode adequar às leis de natureza e às leis dos sentidos. A alma humana categoriza o ente através dos sentidos, através do processo de representação. Sem os sentidos que estão na matéria, os princípios lógicos não podem agir. As categorias não podem agir sem o material outorgado pelos sentidos.

Segundo, existe uma relação de dependência entre os sentidos e as categorias. Nada pode ser pensado sem que primeiro passe pelos sentidos. As categorias e os sentidos em Aristóteles não fazem a construção do objeto a ser conhecido. A alma é o que faz pôr em movimento as categorias e os sentidos, a alma faz a síntese, como representação e conceituação de um objeto.

Em terceiro lugar, a síntese que faz a alma dotada dos sentidos que se chamam categorias não é uma síntese a-perceptiva. As características ontológicas dos sentidos não fazem mais do que perceber aquilo que já está nas coisas, por isso é que se faz a percepção. O sujeito em Aristóteles não constrói nada, como numa perspectiva moderna e kantiana. A única coisa que a alma faz é unir o sujeito ao predicado, mas o sujeito e o predicado pressupõem a existência real do ente. O sujeito é a *ousía* capaz de receber os acidentes, os predicamentos ou predicados.

Além dos elementos fundamentais - categorias, termos ou predicamentos - que compõem o discurso, a gramática aristotélica ainda é composta por um estudo sobre a linguagem verdadeira, na obra *Sobre a Interpretação*. A preocupação central de Aristóteles são as

⁵ Ou Segundo Analíticos

definições de *nome*, *verbo*, *sentença*, *proposição*, *negação* e *afirmação*, embora ele ainda reflita os sons, a fala, a escrita e os juízos.

Assim, faça-se uma breve análise da obra que aponta, primeiramente, para as definições dos termos fundamentais de uma frase ou um enunciado. São eles o nome (*ὄνομα*, *onoma*) e o verbo (*ῥῆμα*, *rēma*). Sobre nome Aristóteles (16a 20; 2016, p.86) escreve: “O nome é um som que possui significado”, sendo eles simples ou compostos. O verbo é definido como “aquilo que não apenas transmite um significado particular, como também possui uma referência temporal. (...) indica sempre que alguma coisa é dita ou predicada de outra” (ARISTÓTELES, 16b 6-9; 2016, p.87).

Os verbos são nomes e têm significado, mas expressam uma realidade temporal. Em termos aristotélicos, são verbos a expressão verbal da categoria de movimento, é verbo aquilo que exprime geração, corrupção, aumento, diminuição, alteração e deslocamento (ARISTÓTELES, 15a 16-17; 2016, p.78). Tal movimento se expressa categorialmente, segundo o filósofo, na linha do passado e futuro, nos tempos verbais. Ele separa *verbo*, que indica o presente, dos *tempos verbais* ou *flexão verbal* (*προσσημαίνει χρόνον*, *prossemainei cronon*), que indicam passado ou futuro (Idem, 16b 17-10).

É caro ainda ressaltar que Aristóteles (16b 26-29; 2016, p.88) esclarece o conceito de sentença: “A sentença é a fala dotada de significação, sendo que esta ou aquela sua parte pode ter um significado particular de alguma coisa, ou seja, que é enunciado, mas não expressa uma afirmação ou uma negação”. A *sentença*, *enunciado* ou *fala* - *λόγος*- é aquilo que se diz, que tem significado, mas não é passível de ser julgado como verdadeiro ou como falso. Podem ser tanto uma palavra pronunciada isoladamente ou uma exclamação, uma prece, uma invocação etc.⁶

É salutar uma ressalva quanto ao princípio do *juízo*. Este ocorre quando há a união entre os termos, normalmente um substantivo e um verbo. O juízo é resultado do ato de se afirmar ou de se negar um conceito a partir de outros conceitos. Quando se diz algo ou quando se nega algo se estabelece um juízo. Como se expressa lógico-gramaticalmente o juízo? Por meio das proposições, enunciados ou sentenças, que destacam ou unem as categorias. Elas têm em comum serem produto de um ser que fala.

Didaticamente pode-se dizer que quando alguém profere uma afirmação ou uma negação, julga e este julgamento se corporifica em uma frase, proposição ou enunciado. REALE (2015, p.148) afirma: “Juízo e proposição constituem a forma mais elementar de conhecimento, aquela

⁶ O estudo das sentenças é indicado por Aristóteles como específico ao campo da retórica e da poética.

forma que nos faz conhecer diretamente um nexos entre um predicado e um sujeito”. O juízo, assim, é aquilo que se diz como primeiro saber, sendo dito é passível de julgamento.

Quanto às proposições (*πρότασις, prótasis*) ou são afirmações (*κατάφασις, katáphasis*) ou são negações (*ἀπόφασις, apóphasis*)⁷.⁸ As proposições são discursos. Como se caracterizam? Por serem a combinação de um substantivo com um predicado, que expressa uma *realidade* temporal de uma determinada *ousía*. E por associarem *nome* e *verbo*, tal associação só poderá ser verdadeira ou falsa. A proposição não é apenas uma sucessão de palavras, mas estão unidas por um princípio lógico.

Aristóteles divide as proposições em simples e compostas - ou múltiplas. As simples se caracterizam por indicar apenas um fato singular (uno) com uma conjunção e as múltiplas são as que “indicam não unidade, mas multiplicidade, ou que apresenta suas partes sem conjunção” (Idem, 18a 19; 2016, p.89). Aristóteles (17a 22-24) resume o conceito de proposição: “Uma proposição simples, mais precisamente, é um enunciado falado com significado que afirma ou nega a presença de alguma outra coisa num sujeito no tempo passado, presente ou futuro”.

Uma visão geral de uma gramática aristotélica requer ainda a exposição das definições de *afirmação* e *negação*, propostas pelo filósofo de Estagira. Ele (Idem, 17a 25-27; 2016, p.89) escreve: “Entendemos por *afirmação* a proposição que afirma *alguma coisa* de alguma coisa, e entendemos por *negação* a proposição que nega *alguma coisa* de alguma coisa”. Para Aristóteles, a proposição é um meio de afirmar ou negar a presença de algo. Pode-se ainda afirmar ou negar a ausência, quando se refere a algo no passado ou no presente.

Aristóteles (17a 30-38; 2016, p. 90) conclui assim que toda afirmação tem sua própria negação, tem seu próprio oposto, tem sua proposição oposta. A *proposição oposta* é aquela que enuncia sempre os mesmos predicados e sujeitos, sem homônimos, o que poderia gerar ambiguidades. Assim, quando se estabelece uma afirmação e sua respectiva negação, formando um par, compõe-se uma contradição (*ἀντικείμενοι, antikeísthai*). Conhecer tal conceito é fundamental para lidar com os sofistas que, segundo Aristóteles, utilizam-se de objeções sutis e problemáticas em meio aos debates⁹.

O filósofo analisa, a partir de tais definições, o comportamento de afirmações e negações a partir de algumas situações linguísticas específicas, como aquelas em que há correlação entre

⁷ O termo grego *katà* expressa o sentido de “em concordância com” ou “em relação com”; *apó* expressa “distante de”, “fora de”, “sem relação com”; e *phasis* significa locução

⁸ Aristóteles (17a 9-11; 2016, p.88) escreve: “Das proposições simples, o primeiro tipo é a afirmação simples, o segundo a negação simples. As demais proposições simples o são mediante conectivo”.

⁹ Neste ponto, percebe-se que há uma clara relação entre a gramática aristotélica, a dialética e a retórica - que será abordada mais à frente.

proposições universais e particulares; entre proposições singulares; em proposições que afirmam ou negam coisas do presente ou passado, no futuro; proposições em que há presenças de nomes indefinidos; proposições de caráter múltiplos; proposições que afirmam o possível e o não possível (possibilidade); proposições em que há necessidade; impossibilidade; proposições negativas contrárias. A cada uma delas o autor apresenta uma reflexão especial¹⁰ e detalhada de casos no comportamento lógico-gramatical de tais enunciados passíveis de validação.

Exatamente esta noção de validação, juízo ou verificação de veracidade ou falsidade de um discurso proposicional, é o que se deve destacar a esta altura da análise do texto *Sobre a Interpretação*. A cada momento, Aristóteles investiga como os juízos verdadeiros ou falsos se adequam à ocorrência linguística apresentada, ou seja, ele esclarece a presença da contradição, baseado dos capítulos precedentes. REALE (2015, p. 149) salienta: “O Sobre a Interpretação, enfim, considera o modo como se afirma ou se nega algo de alguma coisa, portanto a modalidade das proposições”.

Em sua gramática, Aristóteles planeja um caminho para a investigação do *logos aponphantikos*, que é uma das manifestações linguísticas investigadas por Aristóteles, a que marca especificamente o estudo que consolidou o *Órganon*, como expressa FONSECA (2011):

Entendida em sua multiplicidade, (...) em suas potencialidades, a linguagem na visão de Aristóteles é antes de tudo *logos semantikos*, isto é, expressão significativa, é a linguagem em toda sua potência comunicativa, expressiva, criadora, transformadora e, até mesmo, veridictória. A capacidade de expressar o raciocínio lógico, *logos apophantikos*, é uma das muitas potencialidades da linguagem. (FONSECA, 2011, p.114)

O estudo da afirmação e da negação será continuado pelo filósofo ao longo do restante do *Órganon*, nas obras Primeiros e Segundos Analíticos e Tópicos, cujo objetivo é verificar as condições do estudo da *episteme*, do saber científico para Aristóteles. Nelas é apresentado o conceito de *silogismo*, doutrina fundamental, que pode ser compreendido como o raciocínio perfeito, em que a conclusão é exatamente aquela que brota de proposições antecedentes, por meio de uma necessidade lógica. Em especial, será apresentada a partir de agora as teses aristotélicas que envolvem o silogismo dialético, base para a dialética pensada pelo filósofo grego nos *Tópicos*.

1.2 A dialética aristotélica

¹⁰ Um aprofundamento de cada caso pode ser oportuno em pesquisas subsequentes, mas, em decorrência da limitação deste estudo, optou-se por evitá-la aqui, principalmente porque não se encaixa no objetivo primeiro desta parte do estudo, destinada apenas a situar as bases aristotélicas do método de estudo que trabalharemos.

Os *Tópicos* (Τοπικά) abordam, como já dito, os silogismos dialéticos, em que se trabalham as premissas prováveis. A obra é formada por oito livros, que abordam, de modo particular, a *discussão* - ou o *debate* - despreocupada com a busca da verdade em si, contudo cujo esforço se concentra no convencimento. É nela que Aristóteles apresentará sua concepção de *dialética* - e de *silogismo dialético* (διαλεκτικὸς συλλογισμός, *dialéktikòs syllogismós*). Qual é o objetivo geral da obra? Aristóteles responde:

(...) é descobrir um método que nos capacite a raciocinar, a partir de opiniões de aceitação geral, acerca de qualquer problema que se apresente diante de nós e nos habilite, na sustentação de um argumento, a nos esquivar da enunciação de qualquer coisa que o contrarie. (ARISTÓTELES, 100a 18-22; 2016, p.369)

É proveitoso que se apresente logo o conceito de silogismo para que, em seguida, seja definido o que é *silogismo dialético*, tal como inicia o filósofo grego em sua investigação. O silogismo é uma forma de discurso argumentativo, um processo dedutivo, em que tal coisa é deduzida de outra. REALE (2015, p.154) explica que o *silogismo* é, em si, “um processo substancialmente dedutivo, enquanto extrai verdades particulares de verdades universais”.

BERTI (1998) esclarece de modo mais preciso o termo silogismo – *syllogismós*: refere-se a um conjunto de discursos em que se destaca um processo de concatenação, e se estabelece uma sequência, baseada em raciocínio, argumentação na dedução, como processo investigativo. Ele escreve:

O silogismo em geral é definido por Aristóteles como um discurso, isto é, um raciocínio, uma argumentação na qual, postas algumas "premissas" (ao menos duas, denominadas respectivamente "maior" e "menor"), alguma coisa de diverso delas (denominada "conclusão") resulta necessariamente, somente pelo fato de existirem. As premissas, portanto, são a causa necessária e ao mesmo tempo suficiente da conclusão, por isso a conclusão resulta necessariamente delas (BERTI, 1998, p.5).

Tal concepção associada especificamente ao silogismo, empregada por Aristóteles em sua ciência demonstrativa, apresenta o caráter de *necessidade*, fundamental para a investigação das coisas como são (*tó ontò*), da realidade, da natureza. O princípio do silogismo é a lógica da *necessidade natural*, em que algo novo (posterior) surge de algo antigo (anterior), das premissas surge a conclusão.

O filósofo tenta, assim, reproduzir metodologicamente a dinâmica da *phýsis*, assim como identifica o saber da *realidade* ao saber da verdade, como escreve: “O silogismo é demonstração quando procede de premissas verdadeiras e primárias ou tais que tenhamos extraído o nosso conhecimento original delas através de premissas primárias e verdadeiras” (ARISTÓTELES,

100a 27-29; 2016, p.369). Disto se infere que a interpretação da natureza é a interpretação silogística, o que fundamentará à frente um modo de leitura para a filosofia.

Passe-se, assim, à compreensão da definição de silogismo dialético (*διαλεκτικὸς συλλογισμός*, *dialéktikòs syllogismós*) para Aristóteles. O que caracteriza este tipo de raciocínio, segundo Aristóteles, é o fato de ele ter como base *opiniões de aceitação geral* (*ἐνδόξων συλλογιζόμενος* - *endóxon syllogizómenos*). Tais saberes são diferentes das verdades primeiras, que podem ser demonstradas e não precisam de disputa de convicção, segundo o filósofo.

Em contraposição ao saber da *episteme*, o pensador grego as define como: “Opiniões de aceitação geral, por outro lado, são aquelas que se baseiam no que pensam todos ou a maioria dos sábios, isto é, a totalidade dos sábios, ou a maioria deles, ou os mais renomados e ilustres entre eles”. (ARISTÓTELES, 100b 21-24; 2016, p.370). Como se pode ver, o filósofo se refere ao tipo de conhecimento que hoje poderíamos chamar de *tradição*.

A natureza do tipo de saber com que o silogismo dialético trabalha - a possibilidade de não ser aceito por todos, somado à circunstância de não ser *evidente*, nem *demonstrável*. Tal silogismo dialético se diferencia, segundo o autor, de um tipo de silogismo comum aos debates - daqueles utilizados pelos sofistas. Aristóteles chama-o de silogismo *polêmico*¹¹ ou *erístico* (*συλλογισμὸς ἐριστικός*, *syllogismós eristikós*). Este se configura por ter uma natureza falaciosa, imediatamente visível, e sua marca é que não produz um raciocínio dedutivo (*συλλογίζεται*, *syllogízetai*):

O silogismo é polêmico, se fundado em opiniões que, embora pareçam receber aceitação geral, de fato não recebem, ou se meramente parece se fundar em opiniões que são ou parecem ser, geralmente, aceitas, pois nem toda opinião que parece receber aceitação geralmente a recebe. (Aristóteles; 100b 20-26; 2016, p.370).

Aristóteles ainda expõe outros tipos de falsos silogismos, que são aqueles baseados em premissas características das ciências, como a geometria. São raciocínios baseados em suposições peculiares para uma ciência, que não são verdadeiras. Seu método de funcionamento é realizar descrições defeituosas, a partir de demonstrações incorretas. Quando se descreve um semicírculo de forma incorreta, o que se fez? Utilizou-se de um conceito de geometria, com o intuito de se repassar uma informação não verdadeira.

Após tais definições, o filósofo grego apresenta no capítulo 2, do livro I dos *Tópicos* o que pode ser considerado o reconhecimento claro das possibilidades educativas do estudo da dialética. Ao apresentar, a utilidade do estudo dos silogismos:

¹¹ A palavra *ἐριστικός* é um adjetivo derivado do substantivo *ἐρις*, cujo significado remete à luta, querela, discórdia e rivalidade.

Ele é útil sob três formas: o exercício (intelectual) os encontros casuais, e as ciências filosóficas. Que é útil para o exercício intelectual se evidencia por si mesmo, pois, se dispomos de um método, seremos capazes de, com maior facilidade, raciocinar em torno do assunto proposto. É útil nos encontros casuais porque, tendo elencado as opiniões da maioria, estaremos lidando com as pessoas com base em suas próprias opiniões, não naquelas de outros, nos facultando mudar o curso de qualquer argumento que nos pareça estarem utilizando erroneamente. É útil às ciências filosóficas porque, se formos capazes de suscitar dificuldades em ambos os lados, discerniremos mais facilmente tanto a verdade quanto a falsidade em todos os pontos. (ARISTÓTELES; 101a 25-38; 2016, p.370).

Para Aristóteles, aquele que se envolve no estudo da dialética é assim capaz de ganhar habilidades que lhe permitem desenvolver-se intelectualmente, conversar com outras pessoas e ainda iniciar-se na investigação dos temas da filosofia primeira e das outras cuja o objetivo é o conhecer pelo conhecer, o que salienta o filósofo grego:

Ademais, é útil em conexão com os fundamentos primários de cada ciência, pois é absolutamente impossível discuti-las com base nos princípios peculiares à ciência em questão, uma vez que os princípios primários são primários em relação a tudo o mais e é necessário com eles lidar à luz e em função das opiniões de aceitação geral pertinentes a cada um deles. (Aristóteles; 101a 25-38; 2016, p.370).

REALE (2015, p.159) afirma que é “a tarefa própria da dialética, ou pelo menos, aquela que mais lhe convém: sendo, com efeito, empenhada na pesquisa, ela remete aos primeiros princípios de todas as ciências”. Ele ainda afirma que *Os Tópicos* fazem referência à construção do raciocínio dialético. A dialética requer o uso dos saberes da cultura grega geral como base para as discussões com os sofistas.

Ao refletir sobre a tarefa da dialética aristotélica, BERTI (1997) associa-a à própria realidade da pesquisa filosófica, sendo esta entendida como o estudo dos conceitos *transdepartamentais*, aqueles comuns a diversas ciências particulares, sendo alguns deles a existência, a não-existência, identidade, diferença, semelhança, dessemelhança, unidade, multiplicidade: “(...) estudar as ‘verdades transdepartamentais’, isto é, os axiomas mais gerais pressupostos pelos das ciências particulares, como o princípio de não-contradição e o terceiro excluído” (BERTI, 1997, p.179).

Há, segundo BERTI, uma diferença clara entre a apodíctica aristotélica, que se faz por meio de um monólogo, da pesquisa, e da dialética, que se configura com um diálogo, no âmbito da vida social: “(...) dialética vem, com efeito, de *dialégesthai*, dialogar, mas não no sentido de conversar, por exemplo, para entretenimento (...), mas no sentido de discutir, com intervenções de ambas as partes contrastantes, uma em relação à outra” (BERTI, 2018, p.19). Sendo assim explica-se que o estudo dos *Tópicos*, é voltado a uma instrumentalização para a arte da argumentação.

Como se constrói inicialmente esta arte? A resposta mais exata a esta pergunta não está nos *Tópicos*, aos quais já serão resgatados, mas nas *Refutações Sofísticas*. Nesta obra, Aristóteles afirma que a dialética procede da interrogação. Ele ainda analisa:

A dialética é, concomitantemente, uma arte do exame, uma vez que nem é a arte do exame da natureza idêntica à geometria, como é uma arte que alguém pode possuir mesmo sem qualquer conhecimento científico, isto porque até alguém desprovido de conhecimento do assunto é capaz de examinar um outro indivíduo desprovido de conhecimento, se este último fizer concessões baseadas não no que ele conhece nem nos princípios especiais do assunto, mas nos fatos consequenciais, que são tais que, embora conhecê-los não o impeça de ser ignorante na arte em questão, ainda assim não conhecê-los envolve necessariamente ignorância dela. (ARISTÓTELES; 104a 10-35; 2016, p.380-381).

Nos *Tópicos*, o procedimento da dialética se inicia pelo levantamento das opiniões populares em proposições dialéticas (*πρότασις διαλεκτική*, *prótasis dialektikè*), pela formulação de um problema dialético (*πρόβλημα διαλεκτικόν*, *próblema dialektikón*) e pela elaboração de teses (*θέσις*, *thésis*), que executam o princípio da contradição. Sobre a proposição dialética, Aristóteles aponta um saber que precisa cumprir primeiramente dois requisitos: a. ser opinião de alguém; b. não ser algo evidente para todos ou para a maioria, o que não suscitaria questionamentos ou dúvidas. Assim, define a proposição dialética:

Ora, uma proposição dialética é uma questão em consonância com a opinião sustentada por todos, ou pela maioria, ou pelos sábios (todos os sábios, a maioria destes ou os mais afamados entre estes) e que não é paradoxo¹², pois a opinião dos sábios seria aceita se não se opusesse aos pontos de vista da maioria. Pareceres semelhantes às opiniões recebidas (e aceitas) também constituem proposições dialéticas, como igualmente o são as proposições formadas mediante a contradição das opiniões recebidas (e aceitas) e ainda os pareceres que se harmonizam com os dados oferecidos pelas artes reconhecidas, pois se é opinião aceita que a percepção também dos contrários seja una e idêntica; (...) proposições formadas mediante a contradição do contrário das opiniões recebidas (e aceitas) (...) É também óbvio que todas as opiniões que se harmonizam com as artes (...). (ARISTÓTELES; 104a 10-35; 2016, p.380-381).

Em seguida, Aristóteles (104b 1; 2016, p.381) aponta para uma formulação de um problema dialético. A especificidade deste é que tem como base um objeto de estudo que conduz os envolvidos ao escolher ou evitar a verdade e o conhecimento. Seu assunto é algo sobre o que homens concordam ou discordam, sendo que estes podem levar em consideração a opinião dos sábios ou deixá-las de lado. Conhecer tais verdades pode ser útil: a. para se decidir sobre algo; b. pelo próprio conhecimento; c. a título de auxílio para a solução de algum problema semelhante.

¹² NT: “A tautologia aqui é inevitável e flagrante pois *παράδοξος* (*paradoxos*) significa precisamente o que é bizarro, extraordinário, contrário à opinião geral (ARISTÓTELES, 2016, p.380).

O terceiro movimento da argumentação dialética, depois de ter se formulado uma questão e levantadas as opiniões comuns, dá-se por meio da formulação da tese. Aristóteles (104b 19-20; 2016, p.282) escreve: “Tese é a concepção contrária à opinião geral, mas proposta por alguém renomado como filósofo”. O pensador grego ainda explica que a tese pode ter como base opiniões racionalmente justificadas contrárias à opinião da maioria (*λόγον ἔχομεν ἐναντίον*, *lōgon échomen enantíon*). Aristóteles explica que a *tese* é um problema, mas nem todo problema é uma tese, sendo que quase todos os problemas dialéticos são teses. Para ele, a questão da nomenclatura é menor, devendo-se apenas se ater às diferenças existentes entre as duas terminologias.

Após reconhecer proposições, problemas e teses, aquele que se propõe a estudar a arte da argumentação deve reconhecer as formas de argumentos dialéticos. Existem dois tipos, segundo o filósofo de Estagira. São eles: a indução (*ἐπαγωγή*, *epagogé*) e o silogismo (*συλλογισμός*, *syllogismós*, dedução). Como já foi abordado o que é silogismo, trate-se de se explicar o conceito de indução dialética para Aristóteles. Esta designa indução um tipo de raciocínio que se caracteriza pelo progresso dos particulares para os universais. Ele concede um exemplo, que se transcreve: “(...) se o piloto hábil é o melhor piloto e o auriga hábil o melhor auriga, então, em geral, o homem hábil é o melhor homem em qualquer esfera particular” (ARISTÓTELES, 105a 14-15; 2016, p.383).

Duas considerações aristotélicas são fundamentais quanto à diferença entre argumentos indutivos e silogísticos. A primeira delas é a de que a indução tem sua força de convencimento no fato de ser mais clara, de ser mais facilmente compreendida por todos os homens, porque se utiliza da percepção sensorial, que é uma qualidade compartilhada de forma mais direta pela maioria das pessoas. Na segunda consideração, o filósofo declara que embora a indução tenha um alcance popular mais abrangente pela proximidade dos sentidos, o silogismo ou a dedução possui mais vigor intelectual e racional, o que pode garantir mais eficácia na argumentação contra contestadores.

Os argumentos devem ser construídos pelo dialético, segundo Aristóteles, a partir de quatro meios específicos. São eles: a. a provisão de proposições (*προτάσεις λαβεῖν*, *protáseis laveín*); b. a capacidade de diferenciar em quantos sentidos é usada uma expressão particular (*ποσαχῶς ἕκαστον λέγεται δύνασθαι διελεῖν*, *posachós ékaston légetai dýnasthai dieleín*); c. a descoberta das diferenças (*διαφορὰς εὑρεῖν*, *diaforás evreín*); d. o exame das similaridades (*ὁμοίου σκέψις*, *omoíou sképsis*). Tais métodos serão apresentados aqui por serem primordiais para a presente pesquisa.

É preciso ter um conjunto de proposições à mão, retiradas das opiniões dos sábios e artistas, segundo o pensador grego. Ele propõe uma aquisição das opiniões e dos saberes reconhecidos como verdadeiros por todos ou pela maioria, principalmente se fazem referência a questões problemáticas. O filósofo instrui: “Devemos também selecionar a partir de tratados escritos e elaborar descrições de cada classe de assunto, encerrando-as em listas independentes” (ARISTÓTELES, 105b13-14; 2016, p.385).

Tal composição de fichas é uma das bases na preparação para a dialética, segundo o estagirita, que aconselha a reunião e catalogação de proposições referentes às ciências éticas, naturais, lógicas. É pertinente investigar tais proposições para tentar obter o conhecimento, reconhecendo a partir da prática diária e fixando-as por meio de exemplos. As proposições recolhidas devem ser gravadas a partir de sua forma universal, descreve Aristóteles, e o particular deve ser convertido. Apesar disso, ele afirma que opiniões de alguns indivíduos específicos não devem ser desprezadas.

Semelhante procedimento deve ser realizado com os termos. Os dialéticos devem se desdobrar para conhecer os termos possíveis, suas definições e suas composições contrárias. Devendo-se inspecionar termos intermediários, tipos de predicados denotados, gêneros, espécies, homônimos, parônimos e sinônimos. Como se pode ver, Aristóteles reforça uma forma de saber que se assemelha à ideia de uma formação a partir do conhecimento da tradição¹³, como já apontado.

Os outros três métodos estão descritos no último capítulo do Livro I, dos *Tópicos*. Examinar os significados dos termos auxilia, acredita Aristóteles, o reconhecimento dos múltiplos sentidos que um termo pode ter em uma proposição e ainda possibilita conhecer onde e quando pode ser empregado com clareza e distinção. Tal exame impedirá que alguém cometa um erro de interpretação do significado do que está sendo dito ou ouvido, como explica o filósofo:

(...) para que seus silogismos possam ser dirigidos à coisa real e não ao nome pelo qual é designada, pois se os vários sentidos nos quais um termo pode ser empregado não estiverem claros, será possível acontecer que aquele que responde e aquele que pergunta não estejam dirigindo suas mentes à mesma coisa, ao passo que se houver sido esclarecido quais são os vários sentidos nos quais um termo pode ser empregado e a qual deles aquele que responde está se referindo no seu enunciado, qual deles que pergunta pareceria ridículo se não dirigisse seu argumento a este. (ARISTÓTELES; 108a 20-36; 2016, p.393).

¹³ É oportuno lembrar a importância do conceito de *paideia*, como processo formativo ideal entre os gregos, cuja discussão pode ser retomada mais à frente. Na obra “Das partes dos animais”, Aristóteles designa a dialética como a ciência em que deve participar o homem cultivado, aquele que é “dotado de cultura geral (*ton holos pepaideumenon*)” (ARISTÓTELES, p. 639a 8-10). É ele quem tem capacidade de julgar (*kritikón*).

Tal investigação dos termos é útil para evitar enganos e raciocínio falsos. Tal estratégia poderia ser compreendida como um estado de alerta¹⁴ para o participante da discussão, que concede uma vantagem àquele que percebe o desvio no sentido dos termos, segundo Aristóteles (108a 29-30; 2016, p.393): “(...) nós mesmos quando estivermos formulando questões, seremos capazes de enganar aquele que responde, caso aconteça de não conhecer ele os vários significados de um termo”. Tal postura não se configura como um argumento e é reprovado por Aristóteles, devendo ser usado exceto quando for impossível debater o assunto de outra maneira.

Por fim, esclarece-se o que o filósofo quis ressaltar com os métodos *descoberta das diferenças* e de *exame da similaridade*. Descobrir as discrepâncias é tão relevante como reconhecer a identidade, segundo o pensador grego, principalmente quando a expectativa é descobrir alguma particularidade. Aristóteles (108b 1; 2016, p.394) justifica: “toda vez que descobrimos uma diferença de um tipo ou outro entre os sujeitos em discussão, teremos demonstrado que não são idênticos”. O proveito do método da identidade e diferença se esclarece em sua abrangência à realidade particular, permitindo uma descrição apropriada da essência de alguma coisa, a ser reconhecida por suas particularidades.

Quanto ao exame das similaridades, seu uso é visto por Aristóteles como salutar tanto para os argumentos indutivos quanto para os silogismos hipotéticos. Na indução, o método auxilia a inferência que vai do particular para o universal, o que não é fácil sem conhecer as similaridades. Para o uso dos silogismos hipotéticos, sua utilidade está explícita na opinião aceita de “tudo o que vale para um de muitos similares, também vale para os restantes” (ARISTÓTELES, 108b 14; 2016, p.394). Verificar a similaridade é proveitoso também, conforme o filósofo, para a construção de definições, pois verificar o que é idêntico, permite identificar gêneros e predicados comuns.

No restante da obra *Tópicos*, Aristóteles desenvolve a discussão dos *lugares-comuns*, (*τόποι, τόποι*), a partir dos instrumentos aqui apresentados, e ao estudo do levantamento de questões e perguntas. Como foi dito acima, Aristóteles compreende a dialética como a arte da pergunta e da própria investigação. Propor questões - interrogar - é o tema do último livro dos tópicos. Nele, o filósofo descreve um método para formular perguntas. As orientações primárias são: a. escolher o terreno no qual vai atacar (a área do saber em que lançará suas proposições); b. formular questões, organizá-las uma a uma na mente; c. dirigir as perguntas a uma outra pessoa.

¹⁴ Aristóteles (108a 35; 2016, p.394): “(...) os dialéticos devem se manter em guarda contra tal discussão verbal (...)”.

O modo de se responder foi também investigado por Aristóteles. Se a função do interrogador, segundo ele, é orientar a discussão de modo que faça o seu interlocutor dar respostas implausíveis, buscando reduzir a força de seus argumentos ou revelando sua fraqueza, a função do respondente será buscar apontar a falha das perguntas de seu adversário. Opta-se por não aprofundar a investigação, por já se considerar suficiente a descrição da metodologia da dialética para os fins desta pesquisa.

Nesta última parte, pode-se vislumbrar o que pode ser reconhecido como a base de análise semântica da dialética aristotélica. A dialética não apenas se apresenta como um caminho de investigação para o início da ciência¹⁵, entretanto ganha um delineamento de um estudo semântico, ao descrever o funcionamento da linguagem. Defende BERTI (1998, p. 42): “A distinção dos significados das palavras, isto é, a análise semântica, é, portanto, instrumento indispensável para a dialética”. Assim, concluída a exposição da dialética aristotélica, passe-se à investigação da retórica.

1.2 A retórica aristotélica

A primeira observação feita por Aristóteles, na obra *Retórica* (*Ῥητορική*, *Rhetórica*), é categórica: “A retórica é a contraparte da dialética” (ARISTOTELES, 1354a 1; 2011, p.39). O substantivo *ἀντίστροφος* (antístrofos) designa aquilo que se conhece como a outra face. Sendo *τροφός*, algo que capta a ideia alimentadora, a relação *complementar* entre dialética e retórica denota a ideia de que uma alimenta a outra. Tal complementariedade se manifesta no âmbito da preparação para os debates e discussões, que envolvem os temas que estão no horizonte comum de todas as pessoas.

O filósofo acredita que todas as pessoas, de uma forma ou outra, estão aptas a utilizar tanto a retórica quanto a dialética para realizar a defesa ou para acusar alguém. Há duas formas de se fazer isso: sem método, espontaneamente (*εἰκῇ*, *eikl*), ou baseado na prática habitual (*συνήθεια*, *synítheia*). Assim, Aristóteles se dispõe a investigar sistematicamente (*θεωρεῖν*, *theoreín*) como se obtém êxito a partir das duas formas de uso da retórica.

O que já fora dito pelos autores dos tratados retóricas de alguma forma deixa de fora os *enthymemas* (*ἐνθυμημάτων*, *enthymimáton*), os raciocínios ou argumentos que compõem a base ou o corpo da persuasão retórica (*σῶμα τῆς πίστεως*, *sóma tís písteos*). A distorção comum entre os oradores é acreditar que a persuasão se defina pela produção de uma reação no público

¹⁵ É possível ver em diferentes obras de Aristóteles nas quais ele inicia seus estudos científicos a partir da discussão das opiniões, como é o caso da *Metafísica*, da *Alma* e outros escritos.

ouvinte, como descreve Aristóteles: “O despertar da aversão, da compaixão, da cólera e de similares paixões da alma nada tem a ver o próprio assunto, não passando de um recurso pessoal dirigido ao juiz que cuida do caso” (ARISTÓTELES, 1354a 15-19; 2011, p.40).

A expectativa da investigação aristotélica é verificar quais são os elementos essenciais à arte da persuasão, à retórica e verificar como se formula regras do discurso para que produzam e ensinem habilidades no uso dos entimemas. O campo de pesquisa será aquele composto pelo debate público - e não apenas o forense. A preocupação se funda na falta de regras claras e de ensinamentos em que se evite apelações que acabam por provocar julgamentos não verdadeiros.

Um conceito preliminar sobre a persuasão (*πίστις, pistis*), dado por Aristóteles, é aquele que ela representa um tipo de demonstração, baseada no entimema, no argumento. O filósofo define tal argumento: “O entimema é um tipo de silogismo, e o exame indiscriminado dos silogismos de todos os tipos é tarefa da dialética - ou da dialética como um todo, ou de um de seus ramos” (ARISTÓTELES, 1355a 6-10; 2011, p.42). Ele argumenta que aquela pessoa que é capaz de reconhecer os elementos do silogismo está melhor capacitada para utilizar o *entimema* e a diferença entre eles e os silogismos lógicos.

Aristóteles faz uma importante distinção: entre aquilo que é verossímil (*τὸ ὁμοιον τῷ ἀληθεῖ, τό ὁμοιον τό alitheí*) e aquilo que é verdadeiro (*ἀληθές, alethés*) para esclarecer o que o mero *entimema* produz e o silogismo produz. A perspectiva do pensador grego é de que os meios da persuasão não devem ser descartados, mas devem servir à possibilidade de reconhecimento da verdade, a qual seriam inclinados os seres humanos por natureza. Ele justifica a necessidade de se conhecer a arte da persuasão:

A retórica é útil porque o verdadeiro e o justo têm naturalmente mais valor do que seus opostos. O resultado é que se os julgamentos não forem proferidos como devem ser, o verdadeiro e o justo estarão necessariamente comprometidos, resultado censurável a ser atribuído aos próprios oradores. Acrescentemos que diante de certos auditórios nem mesmo a posse de ciência mais precisa facilitará tornar convincente o que dizemos, pois a argumentação baseada no conhecimento implica em instrução, e há pessoas que não se pode instruir. (ARISTÓTELES, 1355a 21-25; 2011, p.42-43).

Assim, o filósofo grego expressa a necessidade de controle que deve ter um dialético sobre a arte persuasiva para que seja capaz de discernir entre os meios reais e os meios aparentes, não para fins de encobrimento da verdade, mas para defendê-la à frente de um auditório. O que fará se examinar o modo como o discurso se estrutura, o modo como os oradores se comportam, verificando as escolhas - base da sofística - que fazem durante suas apresentações. Em sua trilha, ele passa a investigar os meios e a definição retórica de modo mais claro e profundo.

Para Aristóteles, a retórica, ao contrário do que se entende comumente, não se trata apenas de uma arte do *belo* falar, mas há nela uma estrita relação com o estado de vigilância, a que se referiu acima a respeito da dialética. Ele escreve: “Pode-se definir a retórica com a faculdade de *observar*, em cada caso, o que este encerra de próprio para criar a persuasão” (Idem, 1355b 25-27; 2011, p.44). O termo traduzido por *observar* é *endechómenon* (ἐνδεχόμενον)¹⁶ que aponta para a atitude de escuta, de colocar atenção ao que se deve ouvir.

A retórica é apontada como um poder (δύνασθαι, *dýnasthai*), por Aristóteles, que se manifesta pela observação e descoberta daquilo que deve ser utilizado para persuadir. Por esse motivo, é ela concebida como um gênero particular e uma arte própria. Existem meios de persuasão que são próprios da arte retórica e meios que são exteriores a elas, como testemunhas, acordos, confissões que serão independentes. Os meios próprios à retórica são acessíveis a todo e qualquer orador que se engaja no estudo do método.

O filósofo apresenta três meios de persuasão produzidos mediante a palavra falada: a. O caráter do orador (ἡθεὶ τοῦ λέγοντος, *ethei tou légontos*); b. A afetação das emoções (ἀκροατὴν διαθεῖναι, *akroatín diatheínaí*), e c) a demonstração do próprio discurso (αὐτῷ τῷ λόγῳ, *aytó tó lógo*). No primeiro, a persuasão é alcançada pelo caráter ou fama - *ethos* - do orador, em que este se mostra digno de crédito. Passa ele a boa impressão, a confiança, não importando a questão da qual trata. Difere-se da persuasão do discurso, cuja validade se dá pela exatidão. Aristóteles ressalta que o caráter é diferente do que se pensa um determinante nas questões retóricas:

Não é verdadeiro, como supõem alguns autores em seus tratados sobre retórica, que a honestidade pessoal revelada pelo orador em nada contribui para seu poder de persuasão; longe disso, pode-se considerar seu caráter, por assim dizer, o mais eficiente meio de persuasão de que dispõe. (ARISTÓTELES, 1356a 11-14; 2011, p.45).

O segundo meio de persuasão - a afetação das emoções - sugere a utilização do discurso para produzir determinados estados de espírito ao público. As reações podem ser de angústia, júbilo, amizade ou hostilidade, que despertavam grande atenção entre os escritos oratórios na época do filósofo. O terceiro meio de persuasão é alcançado por meio do discurso quando se demonstra o verdadeiro ou verossímil, mediante a argumentação persuasiva.

O retórico que é capaz de dominar os três meios, para Aristóteles, precisa ser capaz de três ações: raciocinar logicamente; compreender o costume e as virtudes, e reconhecer a natureza, as causas e os meios para se despertar as emoções. Assim, o filósofo identifica a

¹⁶ Conjugação do verbo ἐνδέχομαι, *endéchomai*.

retórica a um ramo da dialética integrada ao estudo dos costumes - pertinente à política, que muitas vezes se assume como *máscara* (σχῆμα, *schma*), que pode produzir ser usada grosseiramente, por falta de educação, por fanfarronice ou por erros humanos.

Assim como a dialética, a retórica tem como recurso demonstrativo a indução, o silogismo e o silogismo aparente. Em específico, Aristóteles aborda o *exemplo*, como forma de indução; o entimema, como produto do silogismo dialético e o entimema aparente, produzido pelo silogismo aparente. Sobre eles, escreve o filósofo: “Todos os que produzem persuasão através de demonstração empregam realmente entimemas ou exemplos, não havendo outro meio além destes” (Idem, 1356b 5-6; 2011, p.46-47).

O pensador pincela a diferença entre *exemplo* e *antimema*, o que já fizera nos Tópicos. A indução na dialética que, na retórica, manifesta-se como exemplo é baseada numa proposição que associa muitos casos de um fato ou circunstância. A produção de juízo, a partir de uma nova proposição, a partir de várias proposições antecedentes, compõe a base daquilo que o filósofo entende por silogismo na dialética, cujo espelho se manifesta como o entimema, na retórica.

Aristóteles expressa que os dois meios - exemplo e entimema - produzem efeito discursivo e que há oradores e estilos oratórios que usam tanto um como o outro. Ao comparar os elementos, posiciona-se: “(...) alguns oradores são mais qualificados no uso dos exemplos, enquanto outros o são no uso dos entimemas. Discursos baseados em exemplos são tão persuasivos quanto os outros, mas os discursos baseados em entimemas causam maior impressão (ARISTÓTELES, 1356b 20-25; 2011, p.47).

A tarefa da retórica, na concepção aristotélica, é produzir a persuasão por meio da evidência, a partir da utilização de premissas convincentes. Ela busca não demonstrar aquilo que é provável de modo particular a uma pessoa, todavia para um coletivo deles ou para todos. A retórica, explica Aristóteles, busca levar um debate a uma deliberação, tratando de questões prováveis, tal qual na dialética, ou como se chama na filosofia, de situações *aporéticas*. Escreve o estagirita:

(...) a retórica baseia-se nos assuntos que já são regulares de debate; seu papel é, portanto, tratar das questões sobre as quais deliberamos e a respeito das quais não dispomos de artes ou sistemas que nos guiem, isso diante de um auditório incapaz de captar um argumento complexo, ou acompanhar um longo encadeamento de raciocínios. Ora, nós deliberamos acerca de questões que parecem nos oferecer a possibilidade alternativa de duas soluções opostas (...) (ARISTÓTELES, 1357a 1-5; 2011, p.48).

Sobre a construção da argumentação que devem ser utilizadas por um orador, o filósofo defende que sejam baseados de forma que conciliem exemplos e entimemas, a indução e o

silogismo, concomitantemente. Sua justificativa é a dificuldade de se acompanhar raciocínio longos e a fraqueza dos exemplos isolados. Ele salienta: “O entimema tem de que consistir de poucas proposições, em menor quantidade frequentemente do que as que constituem um silogismo completo (...) (ARISTÓTELES, 1357a 15; 2011, p.48-49).

Para encerrar esta primeira definição de retórica, aponta-se que o filósofo entenderá a necessidade da dedução dos antimemas, a partir de um grau de probabilidade. Eles devem ser construídos a partir dos *signos* ou sinais, que serão utilizados, situando a probabilidade na relação argumentativa que se dá entre aquilo que é universal e que é particular. Aristóteles concebe tão próxima a relação entre retórica e dialética que reforça o uso dos silogismos capturados nas discussões travadas ao longo dos *lugares-comuns* - assuntos dos últimos livros nos *Tópicos* - que abrangem questões que vão desde a física até a política.

Dentro do universo da argumentação aristotélica, é pertinente defrontar a atual pesquisa com pelo menos outros três macroproblemas contidos na Retórica: 1. uma teoria do discurso, os gêneros da retórica e finalidades da retórica; 2. os meios de persuasão, em especial aqueles que envolvem os argumentos comuns a todo tipo de oratória 3. a persuasão através dos fatos, do estilo e do método da prática oratória. Estudar-se-á cada um deles de forma breve para, em seguida, encaminhar a escrita para o segundo objetivo desta seção, que é reconhecer os traços da propedêutica aristotélica na pragmática educativa de Mortimer Adler.

Ao refletir sobre o discurso (*λόγων, lógon*), Aristóteles aponta três elementos que o compõem: o orador (*λέγοντος, légonτος*), o assunto (*περί οὗ λέγει, perí ou légei*) e o ouvinte (*ἀκροατήν, akroatín*); sendo o último, o elemento que determina a finalidade e o objeto do discurso. Ao ouvinte, cabe a função de observador ou de juiz. Segundo o filósofo, ele se constitui como aquele que deve deliberar sobre o que foi dito ou será dito.

A partir da percepção do uso do discurso na dimensão social-política de sua época, Aristóteles classifica, assim, os gêneros da retórica em três: o discurso deliberativo (*συμβουλευτικόν, sumbouleutikos*), comum à assembleia; o discurso forense (*δικανικόν, dikanikón*), comum ao tribunal e o discurso demonstrativo (*ἐπιδεικτικόν, epideikteón*), comum ao artista e cientista.

Sobre o primeiro gênero discursivo, seu resultado é levar o público a uma ação, tarefa semelhante à do conselheiro em interesses privados ou públicos. Seu valor expressa-se em direção ao futuro, ao que se segue. No que se refere ao discurso forense, sua marca distintiva está atrelada a ideia de um julgamento, em que há a acusação ou a defesa de um réu, onde há um enfrentamento entre as partes envolvidas. O assunto tratado dispõe de uma questão situada no passado. Cabe ao discurso demonstrativo produzir um certo louvor ou uma censura quanto

alguém ou sua ação. Em sua dimensão temporal, tal gênero de discurso está essencialmente ligado ao presente, analisando as condições atuais de algo ou alguém. Isto não o impede de ser utilizado por aqueles que julgam coisas do passado ou predizem o amanhã.

No contexto de cada um dos três gêneros, a retórica assume finalidades diferentes, uma para cada gênero, conforme Aristóteles. a. discurso deliberativo: apresentar o que é útil ou danoso ao aconselhado (política); b. discurso forense: estabelecer o que é justo ou injusto em uma ação levada ao tribunal (justiça); c. discurso demonstrativo: relevar a dignidade ou seu oposto, sendo os primeiros submissos ao último (ciência). O que indica Aristóteles é que há uma estrita relação entre a finalidade e a dimensão na qual são debatidas as questões retóricas.

O segundo macroproblema - os meios de persuasão - discutido pelo filósofo grego é trabalhado no livro I, da *Retórica*. Neste âmbito, Aristóteles abordará a questão da confiança no orador; a questão dos *písteos*, produzidos a partir das paixões e das emoções; ainda os argumentos comuns à oratória. Em relação à confiança do orador, o pensador reforça a ideia de uma adequada disposição de espírito (*πολύ γὰρ διαφέρει διαφέρω*, *polus gár diaféro*). Justifica o pensador grego:

Para suscitar confiança é muito importante, sobretudo na oratória deliberativa, mas também na oratória forense, que o orador se mostre em uma adequada disposição de espírito, leve a crer que a experimenta em relação aos ouvintes e, reciprocamente, os encontre em uma idêntica relação a ele próprio. [Que a própria disposição de espírito do orador deva aparecer como adequada é especialmente importante no discurso deliberativo (político) (...)] (ARISTÓTELES, 1377b 25-30; 2011, p.121).

A confiança no orador provém de qualidades em seu caráter, aponta o filósofo: a. prudência, b. a virtude e, c. a benevolência. Se dá maus conselhos ou faz falsas afirmações, falta uma ou mais entre tais qualidades. Falta prudência aos carentes de veracidade; falta caráter àqueles que conhecem a verdade, mas não a revelam; falta benevolência àqueles que sabem qual é a melhor ação a se tomar. Nesta base de discussão da retórica, há um claro entrelaçamento entre a perspectiva ética aristotélica e sua visão a respeito da argumentação. A arte retórica, assim, parece entrelaçar os dois tipos de virtudes - intelectual e moral - referidos na *Ética a Nicômaco* (ARISTÓTELES, 1103a 14-15; 2014, p.81).

No questionamento a respeito das paixões (*πάθη*, *pathe*) ou emoções ¹⁷ - em destaque a *cólera*, a *compaixão*, o *medo* etc, e seus contrários -, Aristóteles atribui a elas as mudanças produzidas nos julgamentos, principalmente, porque estão acompanhadas pela dor ou pelo prazer. Em cada paixão, Aristóteles distingue três coisas: a disposição de quem sofre do

¹⁷ A questão da utilização dos sentimentos e emoções na produção do discurso é também assunto discutido por Aristóteles (1452a 1-3; 2011, p.56) na *Poética*, em que “aspectos provocam medo e compaixão (...)”.

sentimento; b. o objeto que lhe provoca tal sentimento; c. as razões pelo qual é afetado. O filósofo analisa as paixões da cólera e seu oposto a tranquilidade; do amor e do ódio; do temor e do destemor; pudor e despudor; benevolência e malevolência; compaixão e indignação; inveja e emulação.

O filósofo verifica ainda a forma como os tipos de *caracteres (ethos)*, a partir das paixões, disposições, idades e sortes, podem influenciar na constituição do discurso. São analisadas as figuras do homem velho e do homem maduro em oposição aos homens jovens; os efeitos da nobreza de caráter e das virtudes de sua origem. Aristóteles ainda analisa o modo como a riqueza e o poder do orador se apresentam como recurso discursivo na persuasão, como padrões de valor.

Depois de pinçar a necessidade do domínio dos assuntos relacionados aos lugares-comuns e sua relação com aquilo que surge da possibilidade e impossibilidade, o filósofo grego se concentrará em analisar os argumentos mais comuns à retórica que são utilizados como meio de persuasão. Acima já foram apresentados - o exemplo e o entimema, agora aprofunda-se a partir da análise, apresentada por Aristóteles. Como dito, o exemplo está no campo de argumentação indutivo, em que este é compreendido como um princípio racional, que vai da particularidade à universalidade.

O exemplo (*παράδειγμα, paradeigma*) da retórica aristotélica é dividido em duas espécies: o relato de fatos reais do passado (*λέγειν πράγματα προγενομένα, legein pragmata progignomai*), e as histórias inventadas pelo orador (*αὐτὸν ποιεῖν, auton poein*) - divididas em parábolas (*παραβολή, parabolè*) e fábulas (*λόγοι, logoi*). Os fatos reais podem justificar decisões e atitudes, por exemplo. As parábolas apresentam-se como histórias do cotidiano da vida, produzidas pelo orador, que se encaixam no contexto da discussão, segundo Aristóteles.

Ao analisar as fábulas, o filósofo apresenta dois exemplos, uma história escrita por Estesicoro, acerca de Falaris e uma outra contada por Esopo, para defender um líder popular. Nas duas construções textuais, seus autores utilizam animais como personagens principais. Eles transmitem mensagens aos homens, o que visa orientar a ação e dar suporte a argumentações. O pensador aponta fábulas como adequadas aos discursos voltados às reuniões políticas, quando há dificuldade em se encontrar paralelos históricos. Aquelas são mais fáceis de usar, porque são produto da criação (*poiésis*)¹⁸.

Apesar disso, os fatos históricos para o orador deliberativo têm maior prerrogativa, segundo a retórica do mestre peripatético. Ainda assim, ele argumenta:

¹⁸ A criação poética é assunto também tratado por Aristóteles, na Poética, em seus elementos mais específicos.

Conclui-se, portanto, na falta de entimemas, é necessário servir-se de exemplos (paradeigmas) como de demonstrações, contribuindo estes para o convencimento do auditório. E mesmo quando dispomos de entimemas, convém recorrer a exemplos a título de posteriores testemunhos suplementares aos entimemas (ARISTÓTELES, 1394a 10-12; 2011, p.177).

Ainda são previstas como meios argumentativos as citações ou máximas, que devem “traduzir um modo de ver” (ARISTÓTELES, 1394a 22; 2011, p.178) universal, que podem produzir entimemas, mediante a aplicação silogística. Ao analisar o uso dos entimemas em geral, Aristóteles (1395b 20; 2011, p.183) faz sua distinção, classificando-os como silogismos diferentes dos silogismos dialéticos. E ainda apresenta em quais circunstâncias são fundamentais a sua utilização.

A primeira regra sugerida diz que se deve evitar longos recuos, que estendem a argumentação e produzem certa obscuridade. Na segunda, recomenda evitar uma argumentação que abarque todos os pontos do debate para não desperdiçar palavras com aquilo que é evidente, postura que concede vantagem a quem tem menos cultura diante de audiências mais populares.

Aristóteles (1395b 29-33; 2011, p.183) argumenta: “(...) oradores incultos discursam com maior habilidade diante da multidão. Pessoas instruídas formulam amplos princípios gerais, ao passo que destituídas de instrução argumentam com base no conhecimento comum”. Uma terceira regra é evitar partir de toda e qualquer opinião, e saber selecionar quais são os entimemas a partir dos lugares-comuns (tópicos) que vão compor a argumentação, a partir de um critério que leve em consideração a audiência.

O filósofo expõe os elementos e as espécies de entimemas, apontando duas: a. demonstrativos e b. refutativos. A primeira espécie demonstra se uma coisa é ou não é. Sua utilização, Aristóteles propõe, deve resultar da aplicação da verificação pela contrariedade em casos de lugares comuns. O filósofo concede diferentes exemplos. Os entimemas refutatórios¹⁹ funcionam como contra-silogismos, contra-posições e objeções e devem seguir as regras de criação proposicional dialética. Estes vistos como mais eficazes pelo autor, que justifica:

(...) os refutatórios recebem melhor cotação do que os demonstrativos. A razão disso é que o entimema refutatório, sob uma forma sumária, aproxima os contrários, além do que os argumentos colocados lado a lado, mostram-se mais claros ao auditório. Mas de todos os silogismos (entimemas) quer refutatórios, quer demonstrativos, os que produzem maior efeito são aqueles cuja conclusão já é, desde o início, prevista pelo auditório (ARISTÓTELES, 1400b 29-33; 2011, p.199).

¹⁹ Além da refutação, Aristóteles (1403a 15; 2011, p.208) ainda apresenta a amplificação e atenuação como técnicas empregadas para produzir efeitos sobre a argumentação, mas opta-se por não descrevê-la em decorrência da concisão.

Em seguida, no livro III, da *Retórica*, o mestre grego apresentará uma discussão sobre os elementos exteriores ao discurso, mas que influenciam na argumentação. São eles: o estilo, o método e as técnicas utilizadas pelo orador de exposição e escrita. A preocupação com a aparência do discurso, a condução dos fatos, o ordenamento e o método da prática oratória são vistos como fundamentais na formação do orador para Aristóteles. O estilo deve ser claro; capaz de reproduzir o uso correto da língua (grega), lidando bem com *nomes e definições*.

Na última parte do livro, Aristóteles explicita que cada tipo de retórica corresponde a um estilo diferente e próprio. Compreende que não há uma regra geral que se aplique a todos os casos, mas que há acidentes implícitos em cada particularidade. Tudo é levado à discussão da composição do discurso e seus elementos, principalmente na distinção que deve ser feita entre a prosa escrita (*γραφική*, *grafike*) ou discurso escrito (*γραφῆων λόγοι*, *graphen logoi*) e os oratórios (*ἀγωνιστική*, *agonistikós*; *δημηγορική*, *demagorikè*):

O estilo escrito é o mais exato e o mais acabado, enquanto o falado dos debates (o oratório) é o mais dramático. O estilo oratório apresenta dois tipos, sendo que um traduz os caracteres, o outro as emoções. Daí, os atores procurarem as peças concebidas neste último tipo, o emocional ou passional, e os poetas procurarem por atores capazes de atuar nessas peças. (ARISTÓTELES, 1400b 29-33; 2011, p.199).

No estudo do discurso, Aristóteles (1414a 30; 2011, p.250) apresenta suas partes que são a exposição, a argumentação, sendo os dois precedidos pelo *exórdio*, elemento correspondente ao prólogo na poesia e prelúdio na música. Sua característica é pavimentar o caminho sobre o qual a argumentação se dará. Sobre epílogo, situado na última parte do texto, o pensador divide em quatro partes: a predisposição do auditório a favor da causa do orador e contra a causa do rival; a amplificação e atenuação do que foi dito; estimulação das paixões e a realização de uma recapitulação final.

Como se pode ver, a retórica se apresenta como uma metodologia da persuasão. Por meio dela, um orador pode convencer outros homens em uma discussão ou apresentação pública. REALE (2015, p.164) apresenta como destaque a relação, que se tentou esboçar, entre a retórica e a lógica aristotélica: “Sob o aspecto formal, a retórica apresenta analogias com a lógica, que estuda as estruturas do pensar e do raciocinar e, em particular, apresenta analogias com a parte da lógica, que Aristóteles chama ‘dialética’”.

Se a dialética interpõe uma série de raciocínios capazes de produzir um exercício intelectual, preparar o homem para a conversa e a ciência, parece que há uma grande possibilidade de diálogo entre estes dois instrumentos propostos pelo filósofo grego. BERTI (1998) apresenta a retórica como uma forma de arte (*téchne*) marcada pela racionalidade. O comentador aponta tal princípio associando a retórica ao “hábito produzido pelo *logos*”: “(...) o

lógos que caracteriza a arte é o conhecimento porquê, ou seja, o conhecimento científico” (BERTI, 1998, p.162).

Para concluir a exposição da doutrina lógico-linguística em Aristóteles, frisa-se a correlação entre a retórica, a dialética e a filosofia no pensamento do mestre grego. Há, como se viu, uma evidente vinculação estrutural entre retórica e dialética, cuja expectativa em ambas é produzir meios para a produção e exposição do discurso verdadeiro, pertinente à ciência. Tal compreensão²⁰ é fundamental para a presente pesquisa, que ganha reforço com BERTI (1998, p.172): “(...) tal analogia parece ser estendida por Aristóteles, de certo modo, também à verdadeira ciência, isto é, àquela que poderíamos denominar filosofia (sabe-se que para ele *epistémē* e *philosophía* são sinônimos)”.

Após este longo itinerário, busca-se apresentar a metodologia de leitura, argumentação e escrita extraídas a partir de livros escritos pelo educador norte-americano Mortimer Adler. A expectativa é situar e discutir a relação entre o pensamento deste e a propedêutica aristotélica, procurando-se pensar uma perspectiva pedagógica aplicada ao ensino de filosofia.

1.4 Ler, argumentar e escrever, segundo Mortimer Adler

A presença de Aristóteles acompanha praticamente toda a obra educativa do pensador e professor norte-americano Mortimer Adler²¹ (1902 - 2001). Além de pesquisas educativas, Adler dedicou um livro à compreensão do pensamento filosófico do pensador grego, chamado

²⁰ Semelhante posição é a de Menezes e Silva (2016, p.143): “Arte na qual a prova lógica produz no ouvinte uma convicção de verdade através da exposição discursiva da tese defendida, as provas pelo ethos do orador e pelo pathos do auditório também levam à mesma convicção não apenas pelo discurso: criam uma imagem do orador como digno de credulidade, criam também estados emocionais favoráveis ao que se defende, pois estes podem mesmo mudar os juízos. Temos assim estruturada a *tekhne* da persuasão, fundada na comunicação humana ocorrida nas assembleias e tribunais, e importante instrumento (*organon*) da filosofia prática aristotélica”.

²¹ Mortimer Jerome Adler (1902 - 2001) nasceu em Manhattan. Foi professor, jornalista e pesquisador da educação. Estudou em Columbia, onde conseguiu seu PHD em psicologia experimental. Em 1929, passou a dar aulas como professor na Universidade de Chicago a convite de Robert Maynard Hutchins. Os dois desenvolveram projetos educativos na linha da educação liberal, baseada nos grandes livros clássicos. Polemizaram ao defender uma postura educativa baseada no aristotelismo em contraponto às tendências instrumentais e pragmatistas dos departamentos de Filosofia e Psicologia. Editaram juntos a Enciclopédia Britânica, em 1943. A sua obra “Como ler livros” tornou-se um *best-seller* nos Estados Unidos, ao popularizar o método de anotações nos livros e de identificação de seus elementos principais entre os estudantes universitários do mundo inteiro. O projeto de Adler mais ousado foi chamado de Syntopicon -Centro de Estudos de Grandes Ideias. A expectativa era produzir um índice para os grandes livros da humanidade que delinearam as discussões das principais ideias. O projeto se estendeu por sete anos e resultou na obra “Como pensar sobre as grandes ideias a partir dos grandes livros da Civilização Ocidental”, traduzida em português pela É Realizações. Em 1982, Adler desenvolve o movimento Paideia com outros educadores, movimento em reação à crise do sistema de ensino norte-americano. A expectativa era defender o fim do sistema de escolarização com múltiplos períodos e a realização de currículo único para alunos do primário e secundário. Fora um ataque a perspectiva técnica e profissionalizante que havia sido incorporada à educação americana.

Aristóteles para todos (2010) e ainda seguiu o plano aristotélico de discutir as principais questões e ideias - tópicos de discussão dialética -, no seu projeto Syntopicon, que resultou na obra *Como pensar sobre as grandes ideias* (2013).

A ousada iniciativa atendeu ao conceito desenvolvido por ADLER chamado *A grande conversação*. Será, a partir de uma interpretação dos elementos linguísticos da filosofia aristotélica, que Mortimer Adler comporá uma proposta educativa, voltada para o acesso a uma educação clássica. O educador usa este conceito de *grande conversação* para explicar o que viria a ser uma aventura intelectual, por meio da leitura das grandes obras universais da filosofia, literatura, história, dramaturgia e outras áreas do conhecimento.

Para permitir o acesso de estudantes a esta grande conversação, ADLER compõe um conjunto de obras didáticas, cujo o principal objetivo é formar bons leitores e bons conversadores, capazes de dominar os elementos fundamentais da linguagem. Como já dito, trata-se de uma proposta baseada na filosofia aristotélica e seus componentes gramaticais, lógicos e retóricos. Antes de aprofundar as técnicas de estudo de Adler, acredita-se ser inicialmente primordial apresentar parte de sua perspectiva educativa, compilada no manifesto *A Proposta Paideia* (1982).

A proposta tratou-se de um manifesto educacional pensado por Adler e dedicado às ideias elaboradas em parceria com pedagogos, como John Dewey, Horace Man e Robert Hutckins. No centro da discussão, estava a concepção da *paidéia*²², como perspectiva de aprendizagem geral a ser realizada mediante os saberes reconhecidos como tradição literária e filosófica da humanidade.

Na publicação que divulgou a proposta, Adler apresenta quatro partes que resumem sua perspectiva de educação: a. educação é o ensino de um povo. b. a educação é uma proposta para todos, em seus objetivos e circunstâncias; c. O professor está na base do ensino e da aprendizagem; d. Além do ensino básico, a educação é para a liberdade. Na primeira parte, o processo formativo é relacionado ao ensino para a democracia e educação. Ele estabelece a compreensão do ensino como apenas uma etapa de todo processo educativo.

Argumenta o pensador americano: “A educação é um processo que dura a vida inteira e do qual o ensino é somente uma parte, embora necessária” (ADLER, 1982, p.23). Na segunda parte de seu manifesto, ele apresenta uma visão sobre os elementos essenciais do ensino básico: currículo e objetivos a partir de uma visão comunitária. Caberia às instituições educativas e às

²² Em sua etimologia, o termo grego *paidéia*, refere-se a pais, *paidos*, que designa a educação de uma criança. Em sentido lato, equivale ao latim *humanitas*, de onde vem o termo humanidades. Abbagnano, 2012, p. 261, identifica *paidéia* à cultura, que designa a “*formação* do homem, sua melhoria e refinamento”.

comunidades, engajar-se para superar os impedimentos iniciais e reconhecer as diferenças individuais.

A terceira parte de *A Proposta Paideia* coloca como cerne principal da questão a qualidade da aprendizagem e perspectiva do ensino: “A qualidade da aprendizagem, por sua vez, depende muito da qualidade do ensino - ensino que orienta e inspira a aprendizagem na sala -, e que dirige e motiva a aprendizagem a ser feita como dever de cada” (ADLER, 1982, p. 53). Adler defende uma aprendizagem em que o aluno está no centro da atenção e da ação. “Toda aprendizagem genuína é ativa e não passiva. Envolve o uso da mente, não apenas da memória. É um processo de descoberta no qual o estudante e não professor, é o principal agente” (ADLER, 1982, p. 53).

Tal circunstância não nega a posição e presença do professor no processo educativo, mas situa-o como participante do próprio processo de aprendizagem, como agente investigativo. O professor é aquele que é capaz de fazer perguntas, de avaliar, de conduzir as discussões e exercícios, não apenas um aplicador de provas. Adler adota a linha de John Dewey que pensa a aprendizagem como descoberta, como um caminho do desenvolvimento de habilidades intelectuais, com a participação ativa de professores e alunos. Ele escreve: “A arte cooperativa do professor depende de sua compreensão de como a mente aprende pelo exercício de seus próprios poderes, e no uso que faz dessa compreensão para ajudar as mentes dos outros a aprenderem” (ADLER, 1982, p. 62).

Na sua visão sobre a escola, Adler a vislumbra como uma comunidade que precisa da coordenação do diretor, seu administrador e líder comunitário. Na quarta e última parte da proposta, o educador apresenta um ideal de continuidade dos estudos que pode se entrelaçar pelo início da vida universitária e ainda em circunstâncias adversas como na vida dos trabalhadores especializados da indústria ou trabalhadores da vida comum. A renovação do ensino básico é uma necessidade fundamental para o desenvolvimento da sociedade, conforme a perspectiva do manifesto.

1.4.1 Linguagem, filosofia e a formação de jovens

A Proposta Paidéia situa o domínio da linguagem como exigência fundamental para os jovens em formação - seja ela desenvolvida na leitura de livros ou no engajamento por meio de debates na sala de aula, a partir da preparação e condução do professor. Nela, Adler aplica alguns dos fundamentos das técnicas discursivas às quais dedicou anos de pesquisa de sua vida: (...) somente pode-se aprender bem ler ou escrever, lendo e escrevendo, somente pode-se

aprender a medir e a calcular bem, medindo e calculando, tal como se aprende a nadar ou a correr nadando ou correndo (ADLER, 1982, p. 55).

É esta essencialidade do domínio da linguagem, no pensamento filosófico e formativo de Aristóteles e do pensador americano, que compõem a base para a expectativa da presente pesquisa. Como foi visto, para Aristóteles, o pensamento se expressa por meio das palavras, que compõem sentenças declarativas, que podem ser proposições ou justificativas - argumentos. A linguagem se baseia na união das categorias (definições universais). Tal percepção é compreendida por Adler:

A linguagem desempenha um grande papel no pensamento e no conhecimento humanos. Segundo Aristóteles, as palavras que usamos expressam as ideias com que pensamos. As sentenças declarativas que anunciamos ou as asserções que fazemos expressam opiniões que afirmamos ou que negamos - opiniões podem ser verdadeiras ou falsas. (...) Os sentidos são as janelas ou as portas da mente. Tudo que chega à mente do mundo exterior entra nela pelos sentidos. O que entra nela pode ser palavras ou sentenças ditas por outros seres humanos. (ADLER, 2010, p.133-134)

Dominar a linguagem, de acordo com Adler, seja escrita, seja falada, é um componente fundamental à formação humana: “Ler bem, no sentido de ler ativamente, não é, portanto apenas um bem em si mesmo. Nem é apenas um meio de progredir no trabalho e na carreira. É algo que também serve para manter nossa mente viva, sempre crescendo” (ADLER, 2010, p.347). A leitura é um diálogo, nos termos do educador, que busca auxiliar no desenvolvimento das competências fundamentais para uma vida de estudos proveitosa.

No mesmo sentido, assim como Aristóteles, Adler compreende que a conversa é a atividade que caracteriza o ser humano e sua essência, que o difere das outras formas de comunicação entre animais sociais. A escrita se apresenta como a contraparte do diálogo. “A comunicação humana realizada através de uma conversa de mão dupla pode alcançar a convergência das mentes, a partilha de percepções, pensamentos e desejos” (ADLER, 2013, p.161). Especificamente, este estudo há de se estender por uma obra em que o pesquisador americano apresenta técnicas de leitura, argumentação e escrita: *Como ler livros* (2010).

1.4.2 A leitura e seus níveis, segundo Adler

Um manual para a leitura inteligente é o subtítulo da obra *Como ler livros*²³, que se estrutura a partir de uma noção de que o ato de ler não tem idade, sendo apenas um processo

²³ É necessário informar que este livro teve sua primeira edição lançada em 1940 com o título de *How to Read a Book*, tornando-se um best-seller entre educadores e o grande público. Uma versão ampliada foi editada por Adler em 1972. No Brasil, a primeira edição foi lançada pela Agir, em 1947. O sucesso da obra não deixou de suscitar

que se inicia na infância. Adler interpõe aos seus leitores um desafio, prioritariamente: engajar-se de forma ativa no hábito de ler, com a expectativa de crescimento intelectual. Além de dicas simples, a obra sistematiza quatro níveis da compreensão de textos pelos quais todo e qualquer estudante deve passar para atingir o estágio de autonomia da leitura. Didaticamente, divide-se a proposta do pensador americano em cinco blocos: 1. conhecendo a leitura; 2. avançando nos níveis de leitura; 3. aprendendo a dialogar com os livros; 4. descobrindo as regras da leitura analítica, e 5. lendo as diversas áreas do saber. Cada uma delas será apresentada e concomitante situada na perspectiva linguística aristotélica, conforme a expectativa.

No primeiro momento, Adler situa uma definição de leitura como a compreensão de textos e o engajamento na comunidade de debates da civilização. O estudante que busca ler os livros mais importantes da história passa a caminhar acompanhado pela presença das mentes que construíram a base da compreensão que se tem sobre a humanidade e a existência. Assim, Adler explica que tal processo de leitura é alcançável por meio de hábitos simples, sendo o primeiro a atitude de se colocar à frente dos livros em postura de escuta. Uma escuta que precisa reconhecer os diferentes tons e ritmos das vozes que lhe fala. A leitura é um diálogo, em que se deve reconhecer o “ato de desempacotar ideias e opiniões intelectuais” (ADLER, 2010, p.26).

Na perspectiva do pensador americano, a leitura é um processo ativo. Requer esforço, atenção e diligência, até mesmo uma certa preparação emocional. “A leitura totalmente passiva é algo impossível - afinal, não conseguimos ler com os olhos paralisados e com a mente adormecida. (...) Quanto maior a extensão e o esforço na leitura, tanto melhor será o leitor” (ADLER, 2010, p.26).

Por isso, a primeira lição que ele apresenta é saber reconhecer o ritmo da escrita de cada livro. Há horas para se ler rápido e momentos para se ler devagar. O autor compara a leitura à melodia. Sem ritmo, tempo e compasso, o resultado do ato da leitura seria puro barulho. A associação que faz à atividade da leitura é a de um jogo. Se ler é uma ação com dois lados - um lado ativo, que inicia o movimento e um lado receptivo, que o finaliza - é preciso capturar a mensagem disparada pelo escritor. Em uma comparação com o beisebol, o escritor, segundo Adler, é o arremessador (*pitcher*) e o leitor é o apanhador (*catcher*). Há uma técnica para o arremessador e uma técnica para o apanhador: “a arte de ler é a técnica de apanhar qualquer tipo de comunicação” (ADLER, 2010, p.27).

Em síntese, segundo o educador norte-americano, a leitura é uma ação que decorre de muitos atos individuais para a captura da informação que fora transmitida pelo autor de um

críticas, uma delas foi encaminhada por I. A. Richards, em um tratado chamado de *How to Read a Page* (Como ler uma página).

livro, ocorrendo em diferentes níveis. Completam a perspectiva a ideia de que a leitura tem objetivos claros que são: a. ler para dialogar; b. ler para entender; c. ler para aprender. Primeiro, leitura é um diálogo com o autor de um texto em que se deve descobrir e apreender o que ele deseja falar a seu leitor. Segundo, a leitura requer um entendimento em que é preciso que haja uma superação do próprio leitor das barreiras de compreensão. E terceiro, a leitura é uma forma de aprendizado em que há uma descoberta e esforço, algo que se diferencia do simples ato de se informar.

O segundo momento da metodologia de Adler se baseia no reconhecimento dos níveis de leitura: elementar, inspeccional, analítica e sintópica²⁴. Cada nível de leitura requer habilidades primárias, que vão desde a decodificação silábica até a capacidade de dialogar com os textos. Reconhecer tais gradações cumulativas na arte de ler seria imprescindível: “As diferenças entre esses níveis devem ser plenamente entendidas antes que possamos aperfeiçoar nossas habilidades de leitura” (ADLER, 2010, p.37).

O primeiro nível - chamado de elementar - é definido como o momento em que uma pessoa passa a reconhecer os sons e sua representação por meio das letras, o processo conhecido por todos como alfabetização. Trata-se do ato de ler, da leitura rudimentar, básica ou inicial, segundo Adler. Tal processo, compreende o educador, dá-se quando o leitor identifica e associa os sentidos dos sinais escritos que compõem o texto, quando ele detecta o que palavras e frases significam. Neste nível, o leitor responderia ao questionamento: *o que diz a frase que estou lendo?*

O segundo nível de leitura é chamado leitura *inspeccional* ou leitura radiográfica, por Adler. Por meio dele, pode-se sondar um livro e descobrir se ele requer dedicação ou não, se ele merece ser lido ou não, verificar qual é a sua estrutura básica, qual deve ser o ritmo de leitura a ser empregado pelo estudante. O educador apresenta técnicas de sondagem capazes de responder a estas perguntas iniciais. São orientações como: a) Examine a folha de rosto e o prefácio do livro para ter uma noção básica do assunto abordado; b) examine o sumário: conheça a estrutura geral da obra; c) consulte o índice remissivo (se houver); d) leia a capa e a contracapa: observe com atenção os resumos do livro; e) examine os capítulos que lhe pareçam centrais ao argumento do autor; f) folheie o livro, repetindo a ação no mínimo três vezes.

Neste nível, o leitor executa algumas ações fundamentais para aprender a lidar melhor com a velocidade da leitura. Segundo Adler, há textos que devem ser lidos rapidamente e textos em que se precisa de parcimônia. Assim, ele reconhece como pertinente aprender a ler nas

²⁴ A obra de Adler interpõe alguns neologismos ao português, como *sintópica*, em referência ao uso sincrônico de diferentes assuntos ou tópicos; e *inspeccional*, neologismo baseado na ideia do ato de inspecionar.

diferentes velocidades e saber empregá-las no momento certo; aprender a sondar para se ter uma noção geral da obra e de sua estrutura; reconhecer que não se consegue entender tudo em um primeiro momento, muitas vezes voltados apenas para uma captura superficial da mensagem de um livro.

O terceiro nível é a leitura analítica. Trata-se do momento mais difícil e complexo da leitura em que se é capaz de lidar com textos de forma sistemática, a partir do domínio dos dois níveis anteriores. Adler aponta este método como aquele que permite ao leitor crescer em inteligência e desenvolver a capacidade de encarar livros, considerados difíceis. É o momento em que se adensa o diálogo entre estudante e escritor, em que são formuladas as perguntas mais elaboradas a respeito de um livro.

Os próximos dois tópicos de explicação da metodologia de Adler compreenderão a explicação, pormenorizada, da leitura analítica em que se enfatiza o estabelecimento do diálogo com o autor e as regras da leitura avançada. Por hora, basta reconhecer sua definição preliminar dada por ADLER (2010, p. 39): “(...) a leitura analítica é a melhor e mais completa possível leitura em um ilimitado período de tempo”. Cabe ressaltar que a leitura analítica é aquela voltada para a discussão de textos argumentativos, independentemente da área do saber.

O quarto e último nível de leitura é designado, como visto, *sintópica* - trata-se de um neologismo que reúne a ideia de sincronia entre muitos tópicos diferentes. É o nível complexo de leitura em que o estudante se dispõe a ler diferentes obras para buscar compreender um único assunto. Adler (2010, p.40) explica este nível de leitura com as próprias palavras: “poderia ser chamado de leitura comparativa. A leitura sintópica implica a leitura de muitos livros, ordenando-os mutuamente em relação a um assunto sobre o qual todos versem”. Ressalta-se aqui que, para fins de pesquisa, serão trabalhados apenas os três primeiros níveis, aplicados à leitura da filosofia.

1.4.3 A leitura analítica na perspectiva de Adler

No terceiro momento da metodologia do educador norte-americano, discute-se o modo como se pode aprender, mediante o diálogo com os livros. Ele abrange a primeira fase do terceiro nível de leitura - o analítico. É a fase em que se tenta abordar a essência de leitura exigente. Tal momento é executado pelo leitor, a partir da compreensão e prática de quatro perguntas básicas, que devem acompanhá-lo ao longo de todo o processo de compreensão textual. Para Adler, todo leitor ativo precisa ter em mente que precisa o tempo inteiro estar em

diálogo com aquele que lhe escreveu o livro. Ao mesmo tempo que faz tais perguntas ao livro que está lendo, o leitor precisa respondê-la.

Aqui a perspectiva da dialética do pensamento aristotélico é notoriamente percebida. Adler utiliza a ideia da dialética como a arte da argumentação sobre os diversos assuntos comuns aos homens para inserir, por meio da leitura analítica, o estudante em um processo de debate, que se consolida como a perspectiva da *grande conversação*. Desse modo, todo processo de preparação do estudante para enfrentar os livros têm esta ideia preconizada. Há de se verificar que este é apenas um elemento primário da filosofia aristotélica na metodologia de ensino proposta pelo educador norte-americano.

As perguntas básicas que um leitor deve fazer a um livro são quatro. Cabe analisá-las rapidamente. A primeira pergunta é “*o livro fala sobre o quê?*” Com ela, deve-se desvendar o tema, perceber o desenvolvimento, os subtemas e os tópicos do livro. A segunda pergunta é: “*o que exatamente está sendo dito, e como?*” Tal questionamento visa investigar as ideias, as afirmações e os argumentos do autor. A terceira indagação diz “*o livro é verdadeiro, em todo ou em parte?*” Nesta etapa, o leitor precisa formar um juízo sobre a obra que está sendo lida. Adler observa que é impossível não formular tal juízo quando se entende o livro. A última pergunta básica enuncia “*e daí?*” A questão visa verificar a relevância do que foi dito pelo autor do livro para o leitor e para o mundo.

Além das perguntas básicas, a perspectiva dialética-retórica de Aristóteles se percebe em recomendações que compreendem a primeira fase da leitura analítica. Adler recomenda que o leitor tome posse do livro, que desenvolva o hábito de anotar e riscar sobre os livros, com o intuito de deixar vestígios de sua caminhada sobre a obra. O leitor deve andar acompanhado de um lápis ou caneta quando lê, principalmente em sua fase formativa. A expectativa é que o estudante transporte para um papel ou para a borda do livro as mensagens que estão nas entrelinhas.

A perspectiva da retórica como arte da atenção e observação dos termos e argumentos se desenvolve em um hábito rotineiro, corriqueiro de alguém que espera aprender algo com um texto. Adler escreve:

Por que é indispensável anotar num livro? Em primeiro lugar, essa atividade manterá desperto - não apenas consciente, mas verdadeiramente alerta. Em segundo lugar, ler é pensar, e o pensamento tende a se expressar em palavras - faladas ou escritas. A pessoa que diz que sabe o que pensa, mas não consegue expressar-se em palavras, na verdade, não sabe o que pensa. Em terceiro lugar, anotar suas reações ajuda-o a se lembrar das ideias e dos pensamentos do autor. (ADLER, 2010, p.66)

Sendo a leitura do livro a conversa entre a pessoa que lê e a pessoa que escreveu, Adler defende que as anotações fazem parte do processo de leitura e ajudam o estudante a entender o que disse o escritor, o que é imprescindível em qualquer diálogo. Sublinhar, traçar linhas verticais, fazer asteriscos, numerar margens, circular palavras-chaves, ou frases, anotar ideias e perguntas são orientações imprescindíveis a um estudante. Ainda sobre as anotações, o pensador divide-as em três grupos: anotações estruturais (pertinentes a leitura inspecional); anotações conceituais (pertinentes à leitura analítica), e as anotações dialéticas (compreendidas pelos níveis analítico e sintópico).

A fase ainda preconiza a ideia de que a formação do hábito de leitura é um processo que decorre da prática e que deve ser alimentada ao longo de toda a vida de estudos. Adler acredita que uma vida inteira é necessária ao aprimoramento da experiência de um leitor - sabendo reconhecer regras ensinadas por outras pessoas e formulando as próprias regras e hábitos.

1.4.4 As regras da leitura analítica de Adler

Diante da ideia de desenvolvimento de *hábitos e regras*, chega-se ao quarto momento da metodologia de leitura apresentado. As regras da leitura analítica destacadas por Adler são onze, sendo elas subdivididas em três grandes grupos. É fundamental descrevê-las para se visualizar a base da propedêutica aristotélica.

A primeira regra diz: “Você tem de saber qual o tipo de livro você está lendo e deve saber o mais cedo possível; antes de começar a lê-lo de preferência” (ADLER, 2010, p.75). Compreender o tipo de livro que se lê permite entender o tipo de instrução que a obra fornecerá a um leitor. Adler apresenta duas distinções didáticas: há livros práticos e livros teóricos. Os primeiros orientam à realização de uma tarefa ou solução de um problema. São os livros da *teknè* aristotélica. Os livros teóricos se dispõem a discutir ideias ou apresentar uma determinada visão de mundo acerca de fatos das diferentes áreas do conhecimento - da filosofia à astronomia. São os livros de ciência, da *episteme*. Conhecer a tipologia de um livro permite reconhecer que há diferentes formas de ensinar e, assim sendo, há diferentes modos de aprender.

A segunda e a terceira regras da leitura analítica podem ser apresentadas juntas. São elas, respectivamente: a. “Expresse a unidade do livro em uma única frase, ou no máximo” (ADLER, 2010, p.91); b. “Exponha as partes principais do livro e mostre como elas estão ordenadas em relação ao todo, à unidade do livro, ordenando-as umas às outras e à unidade da obra” (Idem, p.92). Adler compreende que todo livro tem uma unidade profunda e uma estrutura e que toda leitura ativa deve buscar compreendê-las.

As regras se manifestam na visão da filosofia aristotélica como tentativa de compreensão a partir das noções de universal e particular. Identificar a unidade permite ao leitor não perder o rastro de sua leitura, e descobrir a fórmula estrutural garante que ele saiba como preencher o delineamento da unidade, apresentada por um autor do livro. Tais regras ainda se manifestam como momento de formação da escrita, a partir da leitura. O estudante que sabe desmembrar um livro vai aos poucos reconhecendo os modos de construção da escrita. Trata-se de outro elemento de reciprocidade entre as atividades de compreensão textual e redação. Adler (2010, p.105) argumenta aristotelicamente: “Escrever e ler são artes recíprocas, assim como ensinar e aprender”.

A quarta regra encerra o primeiro estágio da segunda fase da leitura analítica. Ela diz: “Descubra quais foram os problemas do autor” (ADLER, 2010, p.107). O termo *problema* aqui é estritamente filosófico, corresponde a noção adotada por PORTA (2014): o problema como uma pergunta, respondida mediante uma argumentação e teses²⁵. Tendo compreendido isto, o leitor precisa estar consciente do que o autor está discutindo. Tornar evidente qual é o conjunto de perguntas que o autor está realizando. Isto porque o livro é composto pelas respostas a tais problemas.

Adler aponta que é necessário ao estudante esboçar uma pergunta principal e as perguntas subjacentes, que são respondidas pelo autor ao longo de seu livro. Tal regra responderá às perguntas na segunda e terceira regras: “Por que o livro tem a unidade que tem? Para que serve a estrutura dialética do livro?” O educador recomenda que sejam feitas teóricas em um primeiro momento, que busca compreender o livro; e perguntas práticas, cuja intenção é descobrir quais são as finalidades e objetivos de um autor, com a obra que escreveu.

A segunda fase da aplicação das regras da leitura analítica é o mais propriamente vinculado ao *Órganon*, de Aristóteles. São apresentadas três regras com direta vinculação ao que fora apresentado até aqui a respeito da propedêutica do estagirita. A quinta regra, proposta por Adler, diz: “Encontre as palavras importantes e, por meio delas, entre em um acordo com o autor. Devemos buscar as palavras que tem mais destaque e determinar o sentido preciso delas” (ADLER, 2010, p. 113). O educador adota a perspectiva aristotélica de *termo* e a adapta, entendendo-o como uma palavra sem ambiguidade, uma palavra com o sentido exato de uma mensagem que o autor quer transmitir ao seu leitor.

A quinta regra preconiza que as palavras importantes de um texto definem os *termos* do escritor. A leitura aqui é vista como um encontro em que se estabelece o contrato entre escritor

²⁵ Esta discussão será retomada na segunda seção desta dissertação em que serão discutidas as competências de leitura, argumentação e escrita filosófica, diante da perspectiva geral do ensino.

e leitor, em que passam a compreender as coisas de forma semelhante. Tal perspectiva da linguagem como uma convenção está em *Sobre a Interpretação* (Aristóteles, 16a 20; 2016, p.86). O leitor que pretende entender o que diz um autor precisa conhecer os termos em que se passará o diálogo - regra argumentativa apresentada pelo filósofo grego na *Retórica*.

Adler explica que o leitor precisa reconhecer os sentidos linguísticos e lógicos das palavras - verificar o que dizem gramaticalmente e o que dizem do ponto de vista lógico. Para encontrá-las, o estudante precisa verificar as pistas deixadas pelo escritor - que vão desde a ênfase explícita, como um grifo, à presença de tais palavras no título das obras. Não há espaço para expor todas as recomendações, mas é pertinente situar as orientações dadas para verificar os sentidos das palavras especiais (ADLER, 2010, p. 120-126): a. Saiba se a palavra especial tem um ou mais sentidos; se tiver mais de um sentido, você deve relacioná-los. b. Anote os trechos em que a palavra especial tem mais sentido e tente descobrir o motivo de múltiplos sentidos pelo contexto imediato do texto. c. Interprete a palavra a partir de seu contexto imediato, formado pelas palavras circunvizinhas; d. Utilizar o método de tentativa e erro.

A sexta e sétima regras estão entrelaçadas. A sexta diz: “Marque as frases mais importantes do livro e descubra as proposições que elas contêm” (ADLER, 2010, p.133) e a sétima: “Localize ou formule os argumentos básicos do livro com base nas conexões entre as frases” (Idem, p.133). As orientações visam mostrar ao estudante como especificar as mensagens de um texto. A sexta regra instrui o estudante a fazer uma distinção entre o que é frase e o que é proposição. A frase é o que está escrito, a proposição é a mensagem transmitida a partir dos termos descobertos com a regra número cinco.

Para encontrar as frases importantes - que são compreendidas como o lugar central em que estão as mensagens principais de um livro -, Adler (2010, p. 133-140) recomenda reconhecer as frases que expressam as razões e as conclusões; estabelecer os trechos do livro entendidos e não entendidos; saber que as palavras mais importantes levam às frases mais importantes. O método para descobrir quais são as proposições das frases importantes é explicado por Adler (2010, p.136-40), devendo-se: interpretar todas as palavras de uma frase, principalmente as palavras mais importantes; realizar análise dos termos gramaticais; verificar gradualmente o contexto das proposições; separar as proposições e anotá-las em uma folha de papel, relacionando-as.

Alcançada mediante a descoberta das proposições extraídas das frases importantes, a sétima regra, que se refere à busca dos argumentos principais, é estendida e reescrita por Adler:

Encontre, se puder, os parágrafos que expressam os argumentos importantes do livro; mas se os argumentos não puderem ser encontrados dessa maneira, você terá de

construí-los, juntando frases de diversos parágrafos, até que consiga compor uma sequência de frases que enunciem as proposições que compõem o argumento. (ADLER, 2010, p.141)

O educador explica que, para isso, é preciso escrever no papel as proposições e verificar se elas integram o mesmo argumento, sendo normal checar todos os parágrafos de um livro para captar o argumento dele. Para Adler (2010, p.141-145), se o livro tiver argumentos - há livros que não têm -, o leitor precisa saber quais são e também saber expressá-los. Para identificar os argumentos, o leitor deve: primeiro, saber que todo argumento consiste em uma quantidade específica de afirmações, que fornecem o motivo para se aceitar a conclusão de um autor; segundo, buscar as conclusões e razões dadas pelo autor.

Inspirado na retórica e dialética aristotélica, Adler ainda recomenda que se deve distinguir os argumentos indutivos - partem de um fato para a generalidade - dos argumentos dedutivos - parte de uma afirmação universal para um caso específico. O leitor precisa ficar atento às suposições de um escritor, buscando saber o que pode ou não ser provado; reconhecer o início e o final das linhas de raciocínio; verificar as proposições auto-evidentes, que trazem noções comuns, verdades indemonstráveis ou tautologias.

Na oitava regra, Adler (2010, p. 147) recomenda: “Descubra quais são as soluções do autor”. Nela, o estudante deve analisar quais são os problemas que ele conseguiu resolver; verificar se ele criou novos problemas e quais foram os problemas em que ele reconhece o fracasso. Ele encerra o segundo estágio da segunda fase da leitura analítica.

O terceiro e último estágio é composto por três regras que intensificam a linha dialógica da metodologia de estudo de Adler. Trata-se da fase crítica em que o leitor passará avaliar aquilo que leu. Para isso, ele reconhece o papel da retórica:

As habilidades lógicas e gramaticais possuem seus méritos, mas elas também são meios para determinado fim. Reciprocamente, quanto ao leitor ou ouvinte, o dom da retórica significa saber como reagir quando alguém tenta nos convencer ou persuadir de algo. Aqui, as habilidades lógicas e gramaticais também possibilitam nossa reação de maneira crítica, pois elas permitem entender o que está sendo dito. (ADLER, 2010, p.141)

A nona regra diz: “Você tem de dizer com razoável grau de certeza ‘eu entendo’, antes que possa dizer ‘concordo’ ou ‘discordo’ ou ‘suspendo o julgamento’” (ADLER, 2010, p. 154). Para Adler, concordar resulta do ato de julgar e que há possibilidade de se errar tanto concordando como discordando, por isso não se deve tomar tal atitude enquanto não se tiver concluído o delineamento e a interpretação do livro.

A décima e décima primeira regras dizem, respectivamente: “*Quando discordar, faça-o de maneira sensata, sem gerar disputas ou discussões*” (ADLER, 2019, p.156) e “*Respeite a*

diferença entre conhecimento e opinião, fornecendo as razões para quaisquer julgamentos críticos que fizer” (ADLER, 2019, p. 161). São orientações morais em que Adler enfatiza uma certa disposição no momento em que se faz a crítica de um livro, como evitar competitividade e seguir princípios sérios para a crítica. Alguns desses critérios devem mostrar onde o autor está desinformado, onde está mal informado; onde foi ilógico, onde a análise está incompleta.

1.4.5 Aristóteles e Adler: a leitura filosófica

Por fim, o último momento da metodologia de Adler apresenta as orientações para se ler a respeito de diversas áreas do saber: livros práticos, livros de história, de ciências naturais, ciências sociais, de literatura imaginativa - literatura, peças teatrais, poemas e livros de filosofia. A partir do conhecimento destes livros, pode-se desempenhar o nível da leitura sintópica de forma interdisciplinar, cuja exposição não cumpre um de nossos objetivos. Contudo, para finalizar, faz-se necessário abordar o que Adler recomenda acerca da leitura de textos de filosofia.

A primeira percepção da leitura filosófica apontada por Adler (2010, p.277) é de que ela se manifesta das perguntas oriundos de um maravilhamento sobre o mundo. A filosofia trabalha com perguntas que não são meramente factuais, mas abrangem reflexões extensas e complexas. Ele afirma que as perguntas feitas pelos filósofos “(...) são especulativas ou teóricas no sentido dos termos que usamos para distinguir entre os campos teórico e prático. Mas a filosofia, como sabemos, não se restringe às questões teóricas” (ADLER, 2010, p. 280). Na última frase, faz uma referência à filosofia prática.

Além de saber reconhecer as perguntas e os problemas sobre os quais os filósofos se debruçam, para ler filosofia, segundo Adler, é necessário reconhecer os vários métodos e das várias formas de escritas filosóficas. Estes critérios influenciam diretamente na composição de teses e na forma da construção da mensagem que deseja transmitir um filósofo. Entre os principais estilos, ele aponta: a. o diálogo filosófico; b. o tratado ou ensaio; c. o confronto de objeções; d. a teoria sistemática; e. o aforístico. Cada um destes estilos²⁶ expõe a forma como cada autor expressa suas proposições, argumentos e finalidades com seus textos e devem ser levados em consideração no momento do estudo pelos leitores.

Buscou-se aqui apresentar, sob a luz da filosofia propedêutica de Aristóteles, a metodologia para leitura, argumentação e escrita de textos, desenvolvida por Mortimer Adler.

²⁶ Embora Adler faça uma descrição detalhada de cada gênero, opta-se por não aprofundar tal reflexão em decorrência da limitação do texto.

A expectativa é trabalhá-la metodológica e didaticamente, aplicando-a como ferramenta do ensino de filosofia na sala de aula, de modo a auxiliar no processo de desenvolvimento das competências delineadas. Reconhece-se que a inspiração e o respeito pelo pensamento de Aristóteles foram mantidos por Adler ao longo de toda a sua carreira como educador.

No capítulo seguinte, será investigada e discutida a questão das competências pedagógicas, a partir de conceitos, à luz da legislação e de questionamentos filosóficos. Espera-se sobretudo, situar o debate no ensino de filosofia no Brasil e questionar o ensino de competências filosóficas de leitura, argumentação e escrita.

2 COMPETÊNCIA, PEDAGOGIA E FILOSOFIA: CONCEITOS, LEGISLAÇÃO E QUESTIONAMENTOS

Ao longo deste capítulo, serão abordados o problema da definição do termo *competência*, seu contexto de surgimento e aplicação no universo da educação. Serão ainda questionadas a posição do conceito na estrutura do sistema de ensino brasileiro, sua compreensão e a compreensão das competências filosóficas - em especial, as de leitura, argumentação e escrita. Haverá um esforço para analisar tal conceito de forma descritiva e crítica, a partir de duas metodologias fundamentais - a revisão sistemática da categoria e a hermenêutica filosófica. Outro esforço será o de refletir sobre a recepção da noção no campo educacional brasileiro. Por fim, tentar-se-á vislumbrar a possibilidade de pensar uma pedagogia das competências no universo do ensino de filosofia.

O termo *competência* surge no contexto do mercado de trabalho da sociedade moderna, em convergência diretamente ao termo *empregabilidade* (Banadusi, 2011), em um momento histórico de profundas transformações sociais. Banadusi aponta três circunstâncias para isso: a. a crise dos mercados internos de trabalho; b. a individualização; c. a passagem do *welfare*²⁷ passivo para o *welfare* ativo. Sobre a primeira, o autor explica que, a década de 1970, novos modelos de empregos surgiram, em decorrência da crise de transição da produção em massa para a produção personalizada. Uma de suas consequências é a flexibilização do emprego *dito estável*. Assim, lógica do trabalho passa a reconhecer na competência do indivíduo a sua condição de empregabilidade.

A segunda circunstância - a individualização - resulta da precariedade do emprego e do crescimento das mobilidades de serviços internos e externos em uma empresa. Os funcionários de um grupo empresarial - diante da concorrência do mercado - precisam ser capazes de gerir, com autonomia, iniciativa e responsabilidades, diferentes papéis profissionais - cada vez menos definidos previamente. BANADUSI (2011, p. 131) salienta: “Cada indivíduo torna-se assim responsável por seu percurso profissional, pela valorização das suas competências e por sua empregabilidade”. Não são mais designadas de forma coletiva as classificações de funções, mas as competências passam ser a referência clara para a designação dos serviços de um empregado.

A mudança na visão do bem-estar passivo para o ativo, como terceira circunstância para a convergência entre os termos competência e empregabilidade, é determinada por reformas políticas, em países europeus, que defendem a ativação como slogan. A vida ativa é o centro da

²⁷ Estado de bem-estar.

experiência humana, segundo a visão política econômica que passa a orientar os estados a partir da década 1970. Tais políticas atendem a uma cobrança de redução de custos com garantias de salários, indenizações de desemprego e revisões previdenciárias. Ao responsabilizar o indivíduo pelo fracasso do desemprego e empobrecimento, tais políticas reforçam a ideia da necessidade de reinserção no mercado de trabalho. “Por esta razão, o *welfare* ativo visa reforçar, através da intervenção política, as competências profissionais do indivíduo (empowerment) consideradas, assim como o capital social, como uma condição essencial para a sua empregabilidade”. (BANADUSI, 2011, p.131). Disto surgem, segundo o autor, as diretrizes político-sociais da formação continuada e aprendizagem ao longo da vida.

Banadusi analisa ainda a origem e a definição de empregabilidade e competência. O primeiro trata-se de um conceito multidimensional, que teria surgido em meio às pesquisas que abordavam a transição entre educação e trabalho e o percurso das carreiras profissionais, sendo também utilizado por departamentos de recursos humanos. Na década 1930, a empregabilidade fora utilizada para identificar aqueles que tinham capacidades - elementares e física - para conseguir um emprego das não-empregáveis. Na década de 1980, o termo passa a designar: a. “o desempenho esperado no mercado de trabalho, ou seja, à probabilidade de obter um trabalho” (BANADUSI, 2011, 131); “as capacidades individuais de vender no mercado de trabalho qualificações evolutivas e cumulativas” (BANADUSI, 2011, p.131). O pesquisador analisa:

(...) a evolução do conceito de empregabilidade cruza com um outro conceito-chave destes últimos anos, a competência. As competências profissionais são consideradas como as "características individuais" mais importantes para a empregabilidade. (BANADUSI, 2011, p.131-132)

O conceito de competência tem em sua origem uma opacidade semântica, o que teria favorecido sua utilização e adaptação em diferentes áreas. Uma das dimensões científicas em que se consolidou foi no campo da pedagogia, principalmente entre 1950 e 1970, momento em que foi criada uma pedagogia das competências. Na investigação das gramáticas gerativas, CHOMSKY (1978) formula a tese da *competência linguística*²⁸. No estudo do mercado de trabalho, MCCLELLAND (1973, p.7) verifica a possibilidade de avaliação e seleção de empregados nos departamentos de recursos humanos, primeiramente nos Estados Unidos e depois na Europa, a partir da noção de competência.

A forma genérica do conceito de competência é entendida, segundo Banadusi (2011), como uma forma de saber ou uma aglutinação de saberes em ação. Segundo ele, este saber "não

²⁸ CHOMSKY (1978, p.229): “Assim é que efetuamos uma distinção fundamental entre *competência* (o conhecimento de sua língua por parte do falante-ouvinte) e o *desempenho* (o uso efetivo da língua em situações concretas)”

depende unicamente da educação, mas também da experiência, e que só poderá se revelar ou ser avaliado na prática do trabalho, ou pelo menos, em situações artificiais que se aproximam da prática do trabalho” (BANADUSI, 2011, p. 132). Tal requisito avaliativo da competência relaciona-se com o contexto da flexibilização do mercado em relação às contratações, ao mesmo tempo estabelece-se, paradoxalmente, como termo essencial para o mundo da formação educativa e da orientação profissional. Apenas poderá arrumar emprego aquele que for competente, logo é preciso estudar teoricamente para adquirir a competência que apenas poderá ser avaliada na prática ou na simulação da prática.

LICHTENBERGER (1999) analisa a variação do termo competência no mercado de trabalho e salienta que as “dimensions de la compétence - accumulation de savoirs et d'expérience, confiance faite à un individu pour apprécier, décider et agir - mettent en évidence ce qui fait la force du terme dans ses nouvelles utilisations et permet de comprendre sa généralisation dans le monde du travail” ²⁹(LICHTENBERG, 1999, p.99). Segundo ele, há dois pontos insistentes que unem as múltiplas definições e usos do termo nas empresas: a. a competência como habilidade apreciada como a partir de situações reais, e b. a competência como habilidade individual. Assim, o autor conceitua competência como um saber-agir, ao mesmo tempo que um querer agir, ao condensar as capacidades de um único funcionário.

Tal compreensão é semelhantemente apontada por BRESCIANI (2012) - a competência como a. característica individual, como b. processo de ativação de recursos individuais, como c. execução de atividades. Segundo o autor na congruência destas dimensões do termo, a competência se mostra como uma avaliação da atividade profissional que se recai sobre o empregado, a partir do resultado que ele produz, a partir do qual é reconhecido. Ele escreve: “La competenza, in questo approccio, si articola in ‘unità di competenza’, che costituiscono il modo intersoggettivamente condiviso di ‘segmentare’ il complesso delle attività lavorative ‘fino al limite’ della loro ‘riconoscibilità’³⁰” (BRESCIANI, 2012, p. 167).

Banadusi (2011) verifica que o conceito de competência profissional e empregabilidade convergiram a partir da utilização dos termos em um campo de políticas de emprego, formação, educação, sobretudo em uma relação de equivalência e consequência. O pesquisador analisa:

²⁹ Tradução livre: “(...) dimensões da competência - acumulação de conhecimento e experiência, confiança em um indivíduo para apreciar, decidir e agir - destacar qual é a força do termo em seus novos usos e entender sua generalização no mundo do trabalho”.

³⁰ Tradução livre: “A concorrência, neste processo, se articulada em ‘unidade de concorrência’, é costumizada, de forma interconectiva, de modo segmentado ou ‘segmentado’, como complemento da atividade de favorecimento ‘fino ao limite’ do loro ‘riconoscibilità’”

A utilização conjunta de ambos os conceitos cria condições para que os sujeitos não somente possam ter acesso ao emprego (empregabilidade de acesso), como também permaneçam empregados no decurso de sua vida ativa (*lifelong employability*³¹ ligado a *lifelong learning*³²), e não se vejam em empregos precários e pouco qualificados, mas melhorem progressivamente a qualidade destes últimos (empregabilidade de promoção). (BANADUSI, 2011, p.133)

Apesar de apontar uma dificuldade inicial de se determinar o conceito de competência, muito embora ele tenha se tornado um conceito-chave no mundo da formação e no mundo empresarial, TOUPIN (2001) reconhece alguns pontos importantes que o circundam. Num deles, ressalta o modo de construção axiológico da noção de competência, situada dentro do desenvolvimento do potencial da pessoa. Tal potencial é passível de avaliação e de produção de uma certa forma de reconhecimento social, segundo o autor, que escreve:

La compétence se définit ici comme un <<savior agir>> pour faire face à des problèmes, à une situation donnée. Cette compétence sera alors évaluée par des modèles de comportement ou de résolution de problèmes. En définissant les grandes lignes d'un modèle de comportement (par exemple <<travailler en equipe>>), ou en établissant, pour un problème, un référentiel de solutions préétablies, il devient alors possible d'évaluer de <<savoir agir>> ³³(TOUPIN, 2001, p. 132).³⁴

TOUPIN (2001) argumenta que grupos empresariais voltados para a formação de futuros trabalhadores passam a influenciar dentro do debate do sistema educacional para, de certo modo, direcionar quais são as habilidades que o mundo do trabalho precisa. Assim, sempre que se precisa fazer uma revisão a respeito dos programas de ensino, o que se faz é mobilizar os agentes do universo profissional em fóruns de debate. É assim que surgiriam a necessidade de um trabalhador autônomo e responsável e outras, elevando cada vez mais os pré-requisitos para contratação.

Como se pode ver, competência e empregabilidade relacionam-se em um contexto em que há desempregados e jovens sem experiência em busca de trabalho, mas acaba por se expandir para toda a dinâmica da sociedade, sendo adotada como políticas governamentais, empresariais e individuais. O termo acaba por se consolidar ao exprimir o período educativo,

³¹ Tradução livre: “Empregabilidade ao longo da vida”

³² Tradução livre: “Aprendizagem ao longo da vida”

³³ Tradução livre: “A competência é definida aqui como um "ato salvador" para lidar com problemas, uma dada situação. Essa habilidade será avaliada por modelos comportamentais ou de resolução de problemas. Ao definir o esboço de um modelo comportamental (por exemplo, "trabalhar em equipe"), ou estabelecer, para um problema, um referente de soluções pré-estabelecidas, torna-se possível avaliar <"saber como agir">”

³⁴ Tal consideração é diretamente relacionada à definição de competência por ZARIFIAN (2003, p. 139): “Competência é a tomada de iniciativa e o assumir de responsabilidade do indivíduo sobre problemas e eventos que ele enfrenta em situações profissionais”.

como momento de formação para empregabilidade, que se consolida, logo em seguida, como tendência pedagógica.

Em uma análise sistemática, CEITIL (2006) verifica quatro nuances acerca do termo competência que podem sintetizar a discussão já iniciada. Competência se refere a: atribuições; qualificações; traços ou características pessoais; comportamentos ou ações. Nas duas primeiras perspectivas, são reforçados os elementos extra-pessoais, definidos como atributos. Na terceira perspectiva, a competência é vista como característica intra-pessoal, como capacidades. Na quarta perspectiva, as competências são apresentadas como fenómenos interpessoais, resultados de desempenho ou modalidades de ação. Assim, diante do exposto, passa-se a observar o conceito de competência, incorporado ao universo educacional.

2.1 A competência na educação

No campo da educação, o conceito de competência tem sido utilizado associadamente aos conceitos de capacidade e habilidade. A partir do conhecimento de um saber fazer, o educando passa a ser direcionado a um treinamento para solucionar situações educativas. Para além dessa definição, CRUZ (2001) entende a competência como um acolhimento de saberes, atitudes e valores, empreendido no universo existencial - do self (eu) -, no universo cognitivo, como saber formalizado e no universo comportamental, como um saber-fazer. O teórico escreve: “A competência é agir com eficiência, utilizando propriedade, conhecimentos e valores na ação que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas” (CRUZ, 2001, p. 31).

A emergência da noção de competência no campo da educação decorreu de mudanças epistemológicas (Dias, 2010). Uma influência foi o fortalecimento da aplicação da corrente teórica behaviorista sobre o campo pedagógico. DIAS (2010) aponta que tal aplicação, na década de 1960, buscava identificar os comportamentos dos alunos e verificar seus níveis de desempenhos e passíveis de avaliação. Segundo a pesquisadora, logo em seguida, outros paradigmas da psicologia passaram a participar da construção dos fundamentos educacionais: “Nas últimas décadas, tem-se inflectido para uma perspectiva cognitivista e construtivista, sendo que o enfoque tem recaído na construção interna do sujeito, no poder e desejo que dispõe para desenvolver o que lhe pertence como *actor* autónomo da sua aprendizagem” (DIAS, 2010, p. 75).

Conforme DIAS (2010), é nesse período que os objetivos pedagógicos começam a se direcionar para as competências a serem desenvolvidas pelos alunos ao longo da jornada

escolar. Assim, o processo de educação encaminhar-se-ia de forma progressiva quando um aluno não apenas elevasse seu nível de conhecimento, mas desenvolve-se sua própria personalidade, ao vivenciar experiências e participar de atividades planejadas. A escola que se passa a almejar, é ativa, aquela que prepara o indivíduo para *agir*, para desempenhar suas funções na vida. DIAS (2010) reitera:

O conceito de competência incorpora directrizes da escola activa e estende-se aos programas e currículos escolares, considerados instrumentos imprescindíveis para o desenvolvimento de sujeitos autónomos, capazes de enfrentar a mudança, de se adaptarem a novas situações e de funcionarem de forma activa como cidadãos. A noção de competência contribui para um novo significado de escola que já não se ajusta à trilogia do saber-fazer (ler, escrever e contar), a qual fundamentou a escolaridade obrigatória do século XX. (DIAS, 2010, p.76)

O ensino e aprendizagem, na pedagogia da competência, associa os saberes a recursos, a capacidades a serem executadas, na resolução de problemas, criação de métodos e metodologias, projetos etc. Outras características são a sua planificação flexível, o improviso, a integração disciplinar e desenvolvimento multidisciplinar. Dias (2010) sugere o papel da escola como aquela que deve incentivar a ação, a iniciativa, a autoconfiança e outros atributos. E salienta a ligação que se deve estabelecer entre aluno e ensino: “Deve incentivar um ensino que tenha significado do ponto de vista do aluno, que o leve a encontrar as respostas às suas perguntas, através da experiência, raciocínios, críticas, confrontação de pontos de vista” (DIAS, 2010, p. 76).

A autora salienta a contribuição da perspectiva construtivista para a qual o aprender é uma forma não apenas de reconhecer o significado das coisas, mas de *construir* significados. O que sustenta a adoção de uma pedagogia das competências seria a sua potencialidade para interação, cooperação e mobilização, resultando no envolvimento direto do aluno seu próprio processo de educação. Outro de seus objetivos seria aproximar ativamente docente e discente e criar um vínculo de diálogo construtivo na relação de ensino-aprendizagem. Defronte a situações educativas, organizadas como problemas a serem resolvidos, educação para a competência seguiria por uma via com sentido bem definidos e aplicados diretamente na vida, em busca de um saber e uma educação considerada *significativa*. Tudo sendo produzido em nível social, como analisa a autora: “O sujeito realiza algo com alguém e é precisamente essa experiência de partilha com o outro que possibilita a interiorização das principais funções cognitivas – o sujeito aprende com os outros para, mais tarde, saber fazer sozinho” (DIAS, 2010, p. 77)

PERRENOUD (1999) segue a linha que compreende a *competência* como um *savoir-faire* (saber fazer), que se manifesta ora como uma capacidade elementar, que atende a

complexidades, ora como uma ação prática. Ao refletir sobre o termo no campo da educação, o teórico defende a competência como um objetivo fundamental da ação pedagógica. Elas teriam a função de demonstrar uma determinada validade para o conjunto de saberes que são ensinados na escola. O que evidenciaria isso seriam os exercícios, a partir de situações problemas, para as quais os educandos deveriam ser treinados.

Na escola, os alunos aprendem formas de conjugação, fatos históricos ou geográficos, regras gramaticais, leis físicas, processos, algoritmos para, por exemplo, efetuar uma divisão por escrito ou resolver uma equação do segundo grau. Mesmo de posse desses conhecimentos, eles saberão em que circunstâncias e em que momento aplicá-los? É na possibilidade de relacionar, pertinentemente, os conhecimentos prévios e os problemas que se reconhece uma competência. (PERRENOUD, 1999, p.31)

É baseado nesta reflexão que o autor questiona o que está em jogo na educação, se apenas o saber teórico repassado pela tradição ou se uma ativação da utilidade de tais saberes ancestrais. Ao pensar a competência como aquilo que resulta do exercício sobre um determinado conjunto de saberes, há duas considerações que devem ser levadas em consideração (PERRENOUD, 1999): a. a pedagogia da competência se apresenta como uma forma de dar sentido à escola, diante de um esgotamento evidente de sua concepção e b. a dificuldade de se transformar todo o conjunto de elementos que envolvem a educação (programas, didáticas, avaliação, formatação de classes, estrutura de estabelecimentos, ofício do professor, ofício de aluno etc; transformações que resultariam em resistências ativas e passivas de todo o tipo, já estabelecidas e que requereriam sua continuidade.

Conforme Perrenoud (1999), outra questão que se deveria levar em conta em relação a esta base educativa firmada sobre as competências seria o fato de ela não se opor à cultura geral. A única exceção seria o caso de se entender a cultura geral segundo uma linha enciclopédica. A crítica do teórico se baseia no fato de que tal postura transferiria a formação de competências para outros segmentos profissionalizantes, ou seja, negar uma pedagogia das competências em detrimento do acúmulo de saber, estabeleceria outras necessidades técnicas, alienadas de sentido em sua própria essência. Não seria o que acontece com a educação geral e a educação profissional? É importante ressaltar um contraponto que será retomado mais à frente: a adoção de uma pedagogia das competências não seria profissionalizar a educação geral?

Diante de alguns questionamentos, Perrenoud (1999) propõe uma compreensão da cultura geral para além do enciclopedismo, mas a partir de uma definição que abranja “construção de competências que permitem enfrentar com dignidade, com senso crítico, com inteligência, com autonomia e com respeito pelos outros as diversas situações da vida” (PERRENOUD, 1999, p. 32). Os problemas da existência, argumenta ele, interagem com a cultura geral e reconhecer o

lugar das competências na formação não negaria a familiarização com obras clássicas ou com conhecimentos científicos.

Em sua defesa a adoção do modelo educativo, Perrenoud (1999) relaciona as competências a práticas sociais complexas. Não se refeririam meramente às práticas profissionais, nem buscaria fundir educação básica a educação profissionalizante, mas encaminhar os saberes práticos a serem aprendidos na escola por uma dinâmica marcada pela diversidade. “A questão é muito diferente no âmbito das formações escolares gerais, na medida em que elas não levam a nenhuma profissão em particular, nem sequer a um conjunto de profissões” (PERRENOUD, 1999, p. 35).

O que solucionaria de forma mais clara tal imbróglio seria a primazia da transversalidade no momento de escolha e adoção de quais competências devem se tornar objetivo. Competências transversais podem, argui o teórico, ser desenvolvidas a partir de diferentes situações problemas, que podem ser listadas e servir como base para construção de programas escolares. Bastaria pensar em qualidades ou características essenciais da ação humana, como ler, escrever, observar, comparar, calcular, antecipar, planejar e outras para se iniciar ter uma base de quais habilidades são desejadas aos alunos em formação. Tal busca se complementaria a partir do reconhecimento do contexto em que se executa o processo formativo. Perrenoud (1999, p. 36) escreve: “Encontram-se, dessa forma, as características universais da ação humana, interativa, simbólica, não-programada e, portanto, objeto de decisões e de transações”.

O não reconhecimento de um programa em relação ao seu contexto produziria, salienta o teórico, um problema fundamental de referência para a prática educativa. Uma educação com base em competência descontextualizada acaba por responsabilizar diretamente o professor, como o único que deve reconhecer aquilo que deve ser ensinado. A situação acarretaria dois problemas: a. a sobrecarga de responsabilidade do professor e b. o esvaziamento de sentido na orientação pedagógica da parte de professores que rejeitam a abordagem pelas competências. Em resposta a tais ponderação, a argumentação de Perrenoud é de que tais problemas surgem até mesmo na abordagem conteudista, não sendo restrito à pedagogia das competências.

Uma reflexão sobre o papel do professor e o desenvolvimento de competências no ensino circunda a relação com as disciplinas. Ao se caracterizar como *multi*, *pluri*, *inter e/* ou transdisciplinar, a abordagem da competência denota um certo grau de renúncia ao modelo vigente de disciplinas. A oposição se levanta a partir de duas frentes: a daqueles que acreditam que a escola deva transmitir saberes e capacidades intelectuais gerais, e a daqueles que pensam na educação como a construção de competências seja a partir das disciplinas ou na interseção delas. À parte isso, Perrenoud (2011) aponta que competências e disciplinas não são opostas,

pelo contrário e considera que pensar a abordagem apenas diante da visão transdisciplinar a empobrece.

Perrenoud (2011) analisa ainda as consequências da pedagogia das competências para os programas escolares. Uma delas seria as construções diretrizes baseadas em expressões vagas sinalizando as competências a serem adquiridas. Expressões como “saber comunicar”, “raciocinar”, “negociar”, “observar”, “decidir”, “produzir estratégias” e outras são termos linguísticos a serem utilizados apenas para preencher lacunas nos programas de modo genérico, impedindo-se de se debater as ideologias por trás das políticas de ensino e a consistências das próprias diretrizes educacionais.

Na adoção da base educativa a partir das competências, é essa a tendência que tem sido adotada, denuncia Perrenoud (1999). Sua consequência seria reduzir a pretensa renovação proposta pela visão pedagógica a uma questão linguística e de adaptação dos documentos oficiais dos estados. O teórico acredita que isto enfraquece a abordagem pois seu impacto passaria a ser anulado. Ele escreve: “Se a meta for ‘desenvolver competências’ limitando-se a estimular as capacidades de raciocínio, argumentação, observação e imaginação, os defensores das disciplinas dirão — com razão - que já o fazem” (PERRENOUD, 1999, p. 45).

Ao analisar um conjunto de intervenções políticas educacionais francesa, ocorrida na década de 1990, o teórico reconhece as fragilidades genéricas na redação dos documentos e certa postura infrutífera: “A linguagem das competências está invadindo os programas, porém não passa, muitas vezes, de uma roupagem nova” (PERRENOUD, 1999, p. 47). Tal camuflagem esconde, conforme sua análise, às vezes as antigas faculdades da mente e a disposição para o ensino de conhecimentos eruditos tradicionais. Similar circunstância alcança até mesmo os programas que tentam propor o desenvolvimento de competência a partir de blocos, o que rejeita a compreensão direta a partir dos contextos, que deve ser a base para implementação da abordagem.

Perrenoud (1999) verifica ainda que a instalação de um programa a partir das competências precisa levar em consideração as implicações no ofício do docente, no que diz respeito a abordar os conhecimentos como recursos; no trabalho regular a partir de situações problemas; na criação de outros meios de ensino além dos tradicionais; na negociação de projetos; adoção de um planejamento flexível; no estabelecimento de um novo contrato didático; numa prática de avaliação formativa, ou seja, em toda formação disciplinar e identitária do próprio formador.

Tais apontamentos relacionam-se com o que Perrenoud (2000) aponta ser as dez novas competências para ensinar, às quais dedica todo um livro. O argumento principal é a

necessidade de adaptação e profissionalização do professor diante do novo paradigma pedagógico. Uma das ênfases apresentadas é dada no papel do professor engajar-se na própria administração de sua formação continuada. A atividade reflexiva de explicitar e reconhecer as próprias práticas docentes são, segundo o autor, fundamentais para que se ajuste à dinâmica da pedagogia das competências. “Saber analisar e explicitar sua prática docente permite o exercício de uma lucidez profissional que jamais é total e definitiva, pela simples razão de que também temos necessidade, para permanecermos vivos, de nos contar histórias” (PERRENOUD, 2000, p. 160).

Em sua reflexão sobre como tais mudanças atingem o docente, o teórico aponta a necessidade de empenho administrativo e se questiona se o que se é a conversão da profissão de professor, que te torna uma espécie de gestor da aprendizagem. Perrenoud (2000) considera que o ofício do docente acaba sofrendo um choque diante de uma total reconfiguração da atividade didática, todavia sua aposta é na proposição de um fortalecimento coletivo. Orienta a que cada professor participe e interaja da formação contínua do colega, produzindo uma atividade referencial: “Idealmente, uma comunidade profissional deveria dar-se meios de partir de um projeto referencial e de construir coletivamente a explicitação de diversos itens (...)” (PERRENOUD, 2000, p. 173).

A defesa deste empenho autoformativo, ao longo da carreira do docente, seria uma circunstância demonstrativa de autonomia e responsabilidade, um reconhecimento da própria necessidade de o professor *saber fazer*. “Para formar professores mais competentes, aliando uma postura reflexiva e uma forte implicação crítica para o desenvolvimento da sociedade, é necessário desenvolver a profissionalização do professor” (PERRENOUD, 2001, p.12).

O teórico ainda aposta na utilização do paradigma a partir do argumento de que a educação para competência se estabelece como uma ligação entre a escola e o ideal cidadão. Diante de um cenário em que a escola não apresenta mais elementos de coerência social, acredita que ela deve ser um elemento de efetivação da cidadania a partir da democratização da competência. Os fundamentos seriam a solidariedade e a eficácia como expressão máxima da ação individual. Perrenoud (2005, p. 70) escreve com otimismo: “A abordagem por competências diante toda a escolaridade básica é uma forma de revolução cultural que vai muito além de uma mudança de vocabulário”.

São assim elencadas, por ele, quais seriam as diretrizes para se estabelecer uma educação a partir da solidariedade de todos com todos: a. posicionar-se contra a indiferença, contra a violência; b. Reconstruir as bases do contrato social e da solidariedade; c. aprender a analisar e a assumir a complexidade; d. apreender a cooperar e a conviver; e. aprender a viver as

diferenças e os conflitos. As orientações tornaram-se aquilo que os pedagogos têm chamado de *competências sociais dos alunos*.

A busca pela solidariedade deve ser colocada como objetivo da educação, por Perrenoud, porque este não compreende tal valor como algo espontâneo. Por isso, ela deve ser fundamentada como um princípio ético, no qual a escola pública se apresenta como agente crucial na consolidação do papel social da educação, alcançado com base no pluralismo e no espírito crítico. Ele escreve:

A solidariedade não é espontânea, é uma conquista contra o egocentrismo e o egoísmo que caracterizam a criança pequena, como também contra o etnocentrismo de todo grupo humano e a prioridade que dá a seus próprios interesses. A solidariedade é uma construção social e cultural, uma conquista frágil da civilização. (PERRENOUD, 2005, p.93)

GASPARINI (2011) interpreta o conceito *competências sociais* como uma determinada aptidão para o comportamento, em um determinado contexto. No universo escolar, a adoção do termo normalmente se apresenta em contraponto diante do aspecto negativo dos problemas de comportamentos dos estudantes. São dispostas dissociadamente daquelas que seriam as competências cognitivas - relacionadas a aprendizagem -, mas se fixariam dentro do eixo de convivência dos alunos no ambiente escolar. No paradigma das competências, compreende-se que a escola, diante de sua função socializadora, seria responsável por possibilitar aos estudantes a partir da convivência e das experiências coletivas nas quais são imersos o desenvolvimento desta aptidão. Gasparini interpõe a importância das variáveis contextuais imediatas e sociais:

(...) as competências sociais dos alunos não poderiam ser apreendidas corretamente sem uma atenção às variáveis tradicionais em sociologia (classe social, afiliação sexuada, origem étnica), na articulação com esta cultura particular formada por um grupo de pares reunidos no seio de uma instituição. (GASPARINI, 2011, p.137)

As principais dificuldades para tal desenvolvimento das competências sociais, de acordo com PERRENOUD (2003), seriam a oposição do sistema educativo gestado em um universo em que se busca a reprodução e perpetuação da ordem social. Outra barreira no desenvolvimento democrático a partir de uma pedagogia das competências seria a expectativa de pais e responsáveis que combatem as modificações curriculares. Segundo o autor, estes optam geralmente por uma visão pedagógica que privilegia o acúmulo de saberes enciclopédicos. Para contrapor tal situação, o teórico aponta o caminho do questionamento, da discussão e do esclarecimento para investigar quais são as forças que operam contra o princípio da solidariedade.

Uma crítica imediata a este pretensão ideal de solidariedade da pedagogia das competências, que tem se levantado à sua adoção em parte dos programas de ensino, reconhece a aproximação da lógica de formação à lógica empresarial. RICARDO (2010), além de ressaltar que uma certa operacionalização da educação, realça que o que ocorre é uma abertura da escola ao mundo econômico, e instituição comercial pedagógica na atribuição de saberes práticos aos saberes escolares. O pesquisador ressalta:

Poder-se-ia dizer que a transposição dessa noção para a educação geral teria um princípio de busca de justiça social, pois muitos alunos que fracassam na escola têm êxito no ensino profissional. No entanto, a lógica das competências aponta também para outro caminho, qual seja, o da privatização do indivíduo, que passa a ser tão livre quanto lhe for permitido. E, se antes a escola era vista como uma promessa de emprego, agora passa a ser vista como um caminho para a empregabilidade, sob a responsabilidade de cada um. Ou seja, o que antes seria um projeto de sociedade, passa a ser encarado como um projeto de indivíduos adaptáveis. (RICARDO, 2011, p.611)

CARVALHO (2001) tece críticas à realidade dos parâmetros educativos brasileiros que já adotaram a noção de competência como objetivo formativo. Em uma análise sobre os PCNs e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei nº 9.394/96, ele comenta: “Não obstante o fato de que esses ideais tenham tido, ao longo desses anos, ampla difusão (...), o que se constata é que no âmbito prático eles não têm produzido efeitos visíveis ou consideráveis (CARVALHO, 2001, p. 156). Diante desta discussão inicial a respeito da noção de competência e competências pedagógicas, faz-se necessário verificar a posição do paradigma no sistema de ensino brasileiro, a partir de uma reflexão sobre a legislação educacional vigente. Buscar-se-á sobretudo refletir sobre o que se diz a respeito das competências filosóficas. Depois de alcançados tais objetivos, a análise crítica do conceito de competência será retomada na última parte deste capítulo.

2.2 A pedagogia das competências no Brasil e no ensino de filosofia

Pode-se reconhecer a consolidação da pedagogia das competências como referência para educação no Brasil, com a formulação e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A aprovação do documento ocorreu em dois momentos: em dezembro de 2017, foi homologada a base legal para a educação infantil e ensino fundamental; e em dezembro de 2018, foi aprovada o documento que orienta o ensino médio. Porém não se deve pensar que tal adoção ocorreu de imediato, pelo contrário foi uma construção gradual, encaminhada desde meados da década de 1990, com a elaboração e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), da Educação, Lei 9.394/1996.

Antes de iniciar uma análise da definição de competência contida na BNCC, é pertinente verificar e analisar a presença do termo nos documentos precedentes, que instituíra a formulação da base comum. A discussão terá como base a LDB, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) e o Plano Nacional de Educação. Na Lei 9.394/96, a competência - como conceito pedagógico - surge no texto pela primeira vez no TÍTULO IV - Da organização da Educação Nacional, Art. 9º, inciso IV. O texto diz que é tarefa da União, junto com Estados e Municípios, “estabelecer as *competências* e diretrizes para a educação infantil, para o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996 - grifo nosso).

É pertinente expor que o texto da lei em sua mais recente redação, efetivada pela Lei nº 13.415, de 2017, diluiu a formatação do ensino médio a partir de disciplinas e instituiu a Base Nacional Comum Curricular, como aquela que define os formatos das fases do processo educativo. As modificações mais profundas atingiram a configuração do ensino médio, cuja base curricular passou a ser distribuída a partir de quatro eixos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. A alteração ainda institui que a distribuição de tais áreas, assim como as competências e habilidades respectivas, devem ser feitas em acordo com cada sistema de ensino (BRASIL, 2017). O artigo 44, da Lei 9.394/96, Inciso IV, Parágrafo 3, define que a seleção para o acesso ao ensino superior deve levar em consideração as competências e habilidades definidas pela Base Nacional Curricular.

Embora atualmente, a Base Nacional Comum Curricular já esteja em vigor, é necessário apresentar a compreensão da pedagogia das competências nos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs)³⁵. O documento foi elaborado no fim da década de 1990, especificamente entre 1995 e 1997, atendendo determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Os PCNs atenderam a uma exigência política de reforma da educação, sob a presidência de Fernando Henrique Cardoso. Os parâmetros, como o nome já diz, constituíram um referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental e médio no Brasil, com função de orientar e harmonizar o sistema educacional.

Nos PCNs, o termo competência surge exatamente associado à idéia da educação como cidadania e preparação para o mercado de trabalho, que deve ser resultado de um ensino de qualidade (BRASIL, 1997, p. 27). Os parâmetros se posicionam em uma perspectiva que se diz

³⁵ Até dezembro de 1996, o ensino fundamental e o ensino médio estavam estruturados nos termos previstos pela Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.

estar para além das especializações e preocupada com as relações entre saber e trabalho, conforme diz o texto:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente. (BRASIL, 1997, p.28)

Vê-se a clara relação entre a competência para uma vida de aprendizagem, para a qual devem ser preparados os jovens, em um contexto de mundo tecnológico, para além da tradição. Tornar os jovens competentes será o papel da escola: “A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos” (BRASIL, 1997, p. 34). De acordo com os PCNs, cabe a escola a iniciação dos jovens nas questões sociais e éticas de um mundo globalizado, marcado pela tecnologia. É da instituição escolar “a imensa tarefa de instrumentalizar os jovens para participar da cultura, das relações sociais e políticas” (BRASIL, 1997, p. 34).

Os Parâmetros Nacionais da década 1990 assim imergem a visão da educação no país não apenas segundo uma preparação técnica, outrossim sugerem a instituição da lógica da pedagogia das competências em um plano globalizado e contemporâneo, segundo a qual o indivíduo deve ser educado para uma *aprendizagem constante*. Ele deve ser capaz de se adaptar às complexas condições e alternativas do trabalho. “A formação escolar deve possibilitar aos alunos condições para desenvolver competência e consciência profissional, mas não restringir-se ao ensino de habilidades imediatamente demandadas pelo mercado de trabalho” (BRASIL, 1997, p. 34). Tais competências e habilidades passam a ser descritas e associadas a cada uma das áreas para quais estão voltadas o sistema educativo.

Outra política governamental que se tornou um marco documental da educação brasileira foi a preparação e estabelecimento do Plano Nacional de Educação (PNE), mediante a lei Nº 13.005, de junho de 2014. O documento orienta o cumprimento de 10 diretrizes e 20 metas, cuja realização deve ocorrer até o ano de 2024. Sua consolidação deve ser resultado de um envolvimento cooperativa realizado entre a União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, por meio da elaboração de planos subnacionais de educação, monitoramento e

consolidação dos sistemas educativo. O PNE propõe para articulação de suas atividades a realização das conferências nacionais, estaduais e municipais de educação.

Além de propor a erradicação do analfabetismo e outras medidas, o Plano Nacional é claro quanto perspectiva da educação como meio de preparação para o trabalho, a partir do artigo V, que estabelece a seguinte diretriz: “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 2014). A orientação é estabelecida como caminho para a melhoria da qualidade de ensino e vincula-se a seguintes metas:

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. (BRASIL, 2015, p.97)

Meta 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem (...) (BRASIL, 2015, p.113)

Meta 10 - Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2015, p.177)

Meta 13 - Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75%, sendo, do total, no mínimo, 35% doutores. (BRASIL, 2015, p. 225)

A preocupação com a educação para o trabalho está bem exposta na meta 10, que visa elevar o número de matrículas em cursos de educação de jovens e adultos (EJA) no ensino fundamental (EF) e no ensino médio (EM), integradamente à educação profissional. Voltando-se também a pessoas já inseridas no mercado de trabalho, “a meta busca estimular os jovens e os adultos a concluírem a educação básica e, ao mesmo tempo, capacitá-los para atuar no mercado de trabalho. Objetiva-se, assim, superar a dicotomia escola-trabalho que muitas vezes é imposta a esse público” (BRASIL, 2015, p. 177).

Embora tais documentos - a LDB, os PCNs, o PNE - já antecipassem a visão pedagógica das competências, será a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que consolidará sua implantação no sistema educacional brasileiro. O documento de caráter normativo, que tem como objetivo definir um conjunto de “aprendizagens essenciais” da educação básica, estrutura-se completamente segundo a perspectiva das competências desde a educação infantil ao ensino médio. O que é essencial? Exatamente ter domínio das 10 competências propostas pelo documento. “Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais” (BRASIL, 2019, p. 7).

Em estrita tentativa de se coadunar à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), a BNCC adota como definição para competência: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2019, p. 8). O documento ressalta que tais competências devem ser inter-relacionadas e desdobradas nas três etapas da educação básica. Para fins de contextualização, apresenta-se as 10 competências gerais salientadas pela Base Nacional:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2019, p. 9-10).

Ao descrever seus fundamentos pedagógicos, a BNCC apresenta como o foco de sua proposta o desenvolvimento de competências. Adoção de tal pedagogia é justificada, segundo a BNCC (BRASIL, 2019, p. 13) como uma adequação a educação praticada na maioria dos estados e municípios brasileiros - a partir da aplicação dos PCNs - e em outros países que estão na fase de construção de seus currículos. Norteou ainda a decisão os moldes de avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que elabora e aplica o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

A Base assim pressupõe que a gerência das atividades pedagógicas tenha como objetivo uma formação que se compreende como o produto do saber (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) com “saber-fazer”, agir mediante tais conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. A interação do saber e do fazer tem objetivos bem definidos: “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2019, p. 13).

A partir da interpretação do Art. 9³⁶, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o documento defende que as competências e diretrizes devem ser vistas como comuns, os currículos como diversos. Deste modo, a pedagogia da competência é consolidada como referência básica e primordial para os sistemas de ensino no Brasil. Sobre ela se sustenta ainda o compromisso com a educação integral, proposto pela BNCC: “o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes” (BRASIL, 2019, p.14).

A pedagogia das competências adotada pela BNCC vincula-se ainda com a preparação dos currículos e com o regime de colaboração entre União, estados, municípios e Distrito Federal. O documento da Base e os currículos, sob regimento da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), são complementares. A interação entre os dois corresponde, segundo o Ministério da Educação (2019), ao momento em que são estabelecidos os traços de contextualização do ensino e aprendizagem.

³⁶ Cabe à União: “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996).

A BNCC (2019, p. 16-17) apresenta como decisões particulares de cada comunidade e instituição escolar a. contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares; b. decidir sobre formas de organização interdisciplinar, c. selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas, d. selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos, e outras. A partir de sua homologação, a BNCC e sua definição de aprendizagens essenciais regem a construção dos currículos, das redes de ensino públicas e das escolas particulares.

Conforme a BNCC, a educação infantil, voltada para crianças com idade até 5 anos e 6 meses, deve desenvolver-se em dois eixos: Direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se) e Campos de experiências (o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações).

O ensino fundamental divide-se em anos iniciais e anos finais, mediante aplicação do ensino segundo áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, sendo elas: Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas (Geografia e História) e Ensino Religioso. Ressalte-se que cada área do conhecimento é composta por competências e habilidades específicas, que estão vinculadas às competências gerais da educação.

Semelhantemente ocorre a divisão em relação ao Ensino Médio, em que as áreas dos conhecimentos são condensadas em: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Quanto ao ensino médio, os únicos componentes curriculares definidos são aqueles pertencentes às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Para encerrar a compreensão das competências, é pertinente apresentar as competências específicas referentes ao campo da filosofia que estão campo de interesse desta presente pesquisa. Ressalta-se ainda que a disciplina não se apresenta, na BNCC, como um componente curricular claro, nem no Ensino Fundamental, nem no Ensino Médio. No Fundamental, o documento se refere apenas ao termo “filosofias de vida”, no campo disciplinar do Ensino Religioso. No Médio, a disciplina está diluída ao lado de Sociologia, Geografia e História, na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

2.3 As competências filosóficas na educação brasileira

A primeira definição de competências filosóficas na legislação do sistema educacional brasileiro foi registrada pelos Parâmetros Nacionais Curriculares - PCNs (Brasil, 2002). Trata-

se do documento que norteou até a aprovação da BNCC, os moldes do ensino de filosofia no Brasil, desde a inserção da disciplina no currículo nacional do Ensino Médio, com alteração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), mediante produzida pela Lei nº 11.684 / 2008.

Atualmente, a LDB prevê o ensino de filosofia, apenas no Ensino Médio, de forma diluída entre as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A lei diz, no art. 35, Inciso IV e § 2: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)”. Com fins metodológicos, convém analisar as definições e a discussão quanto ao assunto nos PCNs. E, em seguida, deve-se buscar extrair o que poderiam ser consideradas competências filosóficas na BNCC, no campo das ciências humanas e de linguagens.

Segundo os PCNs (Brasil, 2002), a competência primeira da filosofia, que se pode reconhecer ao longo da própria história da atividade filosófica, está vinculada à promoção e à formação da cidadania. O documento ressalta que apenas *conhecimentos* não permitem a consolidação de uma formação cidadã entre os estudantes. Logo, a formação filosófica é compreendida para além de domínio de conteúdos. Os parâmetros apontam para a filosofia apenas como uma disciplina inserida no campo das ciências humanas e sociais, apesar de sua potencial vinculação histórica com a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. A solução para esta aparente contradição tenta ser resolvida ao se destacar o caráter de interdisciplinaridade da disciplina:

Isso fica mais claro quando apontamos o foco para a interdisciplinaridade, proposta como eixo estruturante a ser privilegiado em toda formulação curricular e o modo como devem ser tratados os conhecimentos filosóficos, conforme indicado expressamente na Resolução 03/98, a saber, no § 2º, alínea b do Artigo 10 – “*As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia*”. Assim, o papel da Filosofia fica alargado e poderemos, a partir de qualquer posição em que estivermos, ajudar a pôr em marcha a cooperação entre as diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar. (BRASIL, 2002, p. 45-46, grifo do autor).

Para traçar a contextualização dos conhecimentos filosóficos para serem ensinados no Ensino Médio, o documento (Brasil, 2002, p. 46) busca examinar e discutir a base de tais saberes, o conceito de filosofia e a concepção de cidadania. A filosofia colocada em questão não se confunde com a ciência, embora esteja em íntima ligação com seus resultados e diálogo contínuo com outras áreas do conhecimento, como a Sociologia, Antropologia, Psicologia e Literatura, por sua específica expressão *escrita*. Além disto, o texto ressalta as plurais definições de filosofia e modos de se filosofar: “podemos considerar que tudo o que há são, de fato, filosofias” (BRASIL, 2002, p. 47)

Entretanto como base específica para atividade filosófica, são descritos alguns elementos que lhe são próprios: a natureza reflexiva, em duas dimensões inter-relacionadas: a reflexão e a crítica. Os PCNs descrevem:

(...) **a reconstrução** (racional), quando o exame analítico se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, lingüísticas e de ação. É nesse sentido que pode(m) ser entendida(s) a(s) lógica(s), a(s) teoria(s) do conhecimento, a(s) epistemologia(s) e todas as elaborações filosóficas que se esforçam para explicitar teoricamente um saber pré-teórico que adquirimos à medida que nos exercitamos num dado sistema de regras; **a crítica**, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e ação compulsivamente restritos, pelos quais, em nossos processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nós mesmos e, por um esforço de análise, consegue flagrá-los em sua parcialidade, vale dizer, seu caráter propriamente ilusório. É nesse sentido que podemos compreender as tradições de pesquisa do tipo da crítica da ideologia, das genealogias, da psicanálise, da crítica social e todas as elaborações teóricas que estão motivadas pelo desejo de alterar os elementos determinantes de uma “falsa” consciência e extrair disso todas as consequências práticas. (BRASIL, 2002, p. 47-48, grifos do autor).

Os PCNs sinalizam a necessidade de diante das muitas visões a respeito da filosofia, o professor, em sala de aula, deve optar por uma visão coerente com seu grau de formação cultural. A justificativa é que este precisa de um fundamento para desempenhar as atividade reflexiva e crítica. Tal expectativa coaduna-se com o pensamento de CERLETTI (2009), ao analisar a postura de um professor de filosofia dentro da sala de aula. O filósofo escreve: “Tal atividade é, justamente, o filosofar, com o que a tarefa de ensinar - e aprender - filosofia não poderia estar nunca desligada do *fazer* filosofia. Filosofia e filosofar se encontram unidos, então, no mesmo movimento” (CERLETTI, 2009, p. 19, grifo do autor). O que se faz desde uma posição filosófica.

No campo da discussão dos *conhecimentos filosóficos*, o documento norteia-os mediante as competências e habilidades em filosofia, objeto de estudo desta pesquisa. Antes de apresentá-las, são justificadas seu fundamento, que é a formação para a cidadania, para a qual são necessários o reconhecimento a partir *sensibilidade*; a consciência do *ethos*, mediante uma *identidade autônoma*; a consciência de direitos, reconhecida na *participação democrática*. Tendo este norteamto, os PCNs (Brasil, 2002, p. 64) estabelecem as competências e habilidades filosóficas, divididas em três grupos gerais, comum às ciências humanas.

No primeiro grupo, há as *competências de representação e comunicação*, que são: 1. “Ler textos filosóficos de modo significativo”; 2. “Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros”; 3. “Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;” 4. “Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes”. No segundo grupo, está a competência de *investigação e compreensão*, que é: 5. “Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos

discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais”. No último grupo, está a competência de contextualização sócio-cultural, que é: 6. “Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica”. É necessário que se exponha a definição, dada pelo documento, sobre cada uma dessas *competências*, principalmente a primeira delas.

Num contexto de acúmulo do vasto acervo bibliográfico de filosofia, com diversas dimensões (diferentes áreas do saber) e diversas perspectivas (diferentes sistemas, tradições e correntes), os PCNs apontam a dificuldade em se formatar um ensino que não seja enciclopédico. A solução proposta é dar uma resposta à direção kantiana de que não se ensina filosofia, mas sim ensina-se a filosofar. Neste contexto, a competência de “ler textos filosóficos de modo significativo” é compreendida como: “(...) a capacidade de leitura significativa de textos filosóficos consiste, antes de mais nada, na capacidade de problematizar o que é lido, isto é, apropriar-se reflexivamente do conteúdo”. (Idem, p.50).

A orientação didática é que se concentra o ensino na natureza reflexiva da atividade filosófica, preconizando-se ainda a necessidade de tornar familiar ao estudante o modo de pensar filosófico, o que só se será necessário por meio da leitura. A argumentação ainda se sustenta quando se adota a compreensão de que os conteúdos filosóficos são discursos, sendo então a primeira tarefa de um professor de filosofia ensinar ao estudante uma competência discursiva-filosófica. Assim, os PCNs apresentam clara visão propedêutica no primeiro momento da educação filosófica, com o intuito de conectar conteúdo e método para garantir apropriação do saber filosófico da parte do aluno.

Segundo o documento, a apropriação do método é caracterizada pela construção e exercício da capacidade de problematização, visto como a contribuição mais específica da filosofia para o aluno do Ensino Médio. O resultado é segundo o documento: “auxiliá-lo a tornar temático o que está implícito e problematizar o que parece óbvio” (Idem, p.50). E como procede esta apropriação? Por meio da análise do discurso de um texto em quatro níveis: a. literalidade, b. vivências associadas. c. problemas relacionáveis ou consequentes; d. estrutura interna (ordem-lógico conceptual). O documento preconiza:

Assim, o plano geral de trabalho deve concentrar-se na promoção metódica e sistemática da capacidade do aluno em tematizar e criticar, de modo rigoroso, conceitos, proposições e argumentos, valores e normas, expressões subjetivas e estruturas formais. Somente o desenvolvimento dessa capacidade é que pode indicar que o aluno se apropriou de um modo de ler/ pensar filosófico reflexivo.” (Idem, p. 50)

2.3.1 A leitura filosófica, segundo os PCNs

Os Parâmetros apresentam duas habilidades que realizam a leitura filosófica: saber lidar com os textos da tradição e saber lidar com textos de diferentes estruturas e formas de registros. Na primeira, a leitura filosófica deve ser desenvolvida a partir dos textos da tradição, capazes de permitir a familiarização dos alunos com os conceitos, problemas, temas e métodos dos filósofos (Idem, p.50). Além da propedêutica, discute-se a questão da escolha do conteúdo que se pode delinear a partir da linha histórica da filosofia e seus problemas ou a partir de temas variados, como linguagem, pensamento, liberdade e outros.

O desenvolvimento da competência geral de leitura filosófica requer, de acordo com os Parâmetros Nacionais Curriculares, quatro capacidades. São elas as capacidades de a. análise, sem a qual não se pode exercitar a criticidade; b. a interpretação, como "destreza hermenêutica"; c. reconstrução racional, a capacidade de remontar a ordem das razões e da coerência lógica de um texto; e d. crítica ou problematização, que define o pensamento autônomo, como aquilo que permitirá tomar posição em uma determinada questão cidadã ou política. A criticidade ao longo da leitura permitirá ao estudante saber reconhecer a ordem cognitiva, afetiva, moral e sócio-política de um texto, devendo ele ainda compreender a finalidade do texto e tomar uma posição de concordância ou discordância em relação a ele, o que o caracterizará como leitor autônomo.

A leitura filosófica ainda compreende códigos, estruturas e registros, que estão além dos textos da tradição, ou seja, deve atuar diante de todo tipo de meio comunicativo-lingüístico. Assim, tal a competência deve abranger todos os aspectos da vida humana e todo o conjunto de signos em que esta está mergulhada, no movimento que parte da esfera pessoal à esfera coletiva. O leitor filosófico deve ter a “a capacidade de decodificação dos significados pelos quais construímos a vida em comum e, ao recodificá-los, ressignificá-los, construir uma vida própria” (Idem, p. 53).

Diante da concepção de leitura, como a capacidade de decodificar e recodificar, os PCNs reconhecem que todo aluno já é capaz de interpretar o mundo através de sua consciência social e simbólica já adquirida nos primeiros anos de vida. A leitura filosófica seria um caminho metódico e sistemático, que poderia expandir tal competência - na interpretação de textos filosóficos e de registros discursivos variados de outras esferas da cultura.

A leitura filosófica não visa tornar o aluno alguém capaz de julgar com superioridade, mas a expectativa é desenvolver o olhar filosófico para compreender um texto, por meio da análise, investigação, questionamento e reflexão. Tal procedimento deve levar em consideração

uma base mínima da leituras da tradição filosófica, capaz de reconhecer dados em outras referências culturais, como obras de arte. Interpretar filosoficamente deve ainda permitir ao aluno lidar com contextos e hipertextos, saberes entrelaçados. O processo de ensino de filosofia assim pode envolver tanto textos didáticos quanto texto não-didáticos, de caráter estrutural histórico, científico, narrativo, ético, artístico etc, em suportes diversos como vídeos, filmes, peças teatrais, músicas, obras plásticas, jornais, discursos políticos etc.

Desta forma os Parâmetros definem como leitura filosófica de outros discursos:

(...) a capacidade de problematizar e refletir a partir das estruturas e registros específicos desses discursos, isto é, lê-los com um olhar crítico. Isto pode ser traduzido também, mas não necessária ou unicamente, no exercício do reconhecimento de orientações filosóficas, refletidas ou não, originais ou não, que, eventualmente, possam habitar neles. De qualquer modo, o desenvolvimento dessa competência supõe a capacidade de articular referências culturais em geral e, mais especificamente, a capacidade de articular diferentes referências filosóficas e diferentes discursos. Uma prática, portanto, comprometida com o pressuposto de uma leitura transdisciplinar do mundo, a qual deve poder ser fomentada pela escola na medida em que os diversos conhecimentos disponíveis se interliguem numa rede. (Idem, p. 54 e 55)

2.3.2 Articulação de conhecimentos filosóficos, segundo os PCNs

O ensino de filosofia, segundo os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), deve levar os alunos a terem a capacidade de utilizar o conhecimento filosófica de forma a que possam refletir de forma interdisciplinar. Tal disposição está implicada na competência filosófica de: *Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.*

Tal competência seria fundamental para permitir aos estudantes dialogar com as três dimensões axiológico-culturais, que constituem o mundo da cultura na Modernidade, a saber: “a. a ciência moderna; b. o direito natural racional e as éticas baseadas em princípios; c. a arte autônoma e a crítica de arte institucionalizada” (Idem, p.55). Justifica-se ainda que reconhecer a estrutura de cada uma dessas dimensões, de modo filosófico, permitiria reconhecer as questões de verdade, gosto e justiça vigentes na vida cultural contemporânea.

O documento frisa ainda o conceito de *modernidade cultural*, caracterizada por uma fragmentação da visão de mundo outrora unificada, segundo as verdades tuteladas pela visão cristã, e pelo processo de dessacralização do mundo e racionalização da vida. Sua consequência foi a incapacidade imediata de reunificar a visão de mundo, o que requer um grande esforço teórico. Tal síntese é vista como necessária para a vida cotidiana e para a consolidação de um projeto de vida, o que só será possível se se souber lidar com diferentes contradições, com interpretações conflitantes sobre diferentes aspectos axiológicos, cognitivos e expressivos.

Está por trás da preocupação a tentativa de reduzir o desconforto existencial, que surgiu na modernidade, com a diversificação e a especialização dos discursos sobre a realidade e a vida. No centro da proposta, está a execução da diretriz nacional que propõe um ensino interdisciplinar, conceito oriundo de uma perspectiva da prática científica que busca conectar e estabelecer diálogos em diferentes perspectivas. Deste modo, se divulgar o conhecimento de forma interdisciplinar é visto como papel da escola, o ensino de filosofia deve contribuir para estabelecer a articulação entre estes diferentes saberes apresentados de forma fragmentada à sociedade pela comunidade científica. A filosofia no Ensino Médio pode então colaborar para reconstituir esta visão de mundo distorcida.

Para o desenvolvimento desta competência é reconhecida a iniciativa do professor, que deve se esforçar para evitar a construção de um olhar reducionista, ao incentivar o diálogo da filosofia com outras disciplina. Sua atitude deve visualizar a superação do caos de informação a partir da relação ensino-aprendizagem, auxiliando o aluno na compreensão do “real como uma totalidade inter-relacionada” (Idem, p. 56). Assim, o claro objetivo de um ensino interdisciplinar de filosofia é garantir aos cidadãos formados pela escola uma visão de conjunto sobre a realidade, capaz de reunir os fragmentos da cultura, garantir uma identidade autônoma, e consequentemente proporcionar-lhe a oportunidade de agir de forma autônoma.

Para tal tarefa, a filosofia é vista como um campo do saber primeiro, por concentrar em sua natureza um caráter transdisciplinar, o que não deve dispensar o uso e o ensino do conteúdo filosófico especializado. Sendo assim, a disciplina pode proporcionar ao estudante a formação de uma visão de mundo articulada aos saberes das Ciências Naturais, Ciências Humanas e Artes - o que se interpõe diante de uma compreensão de seus métodos e fazeres e ainda do levantamento de problemas, temas e conceitos, concernentes a cada área. O resultado esperado é conceder referências capazes de levar o aluno a poder relacionar díspares paradigmas filosóficos com diferentes conteúdos culturais, tornando o capaz de identificar tendências historicistas, subjetivistas, dogmáticas, relativistas etc.

Segundo os *Parâmetros Nacionais Curriculares*, a construção desta competência que visa estabelecer as relações entre diversos saberes e o conhecimento filosófico deve estar em foco no planejamento escolar e na construção do programa pedagógico de cada escola, mecanismo do qual a filosofia deve participar de forma ativa, com toda a sua potencialidade.

2.3.3. Contextualização, escrita e argumentação filosóficas, segundo os PCNs

As três últimas competências descritas pelos PCNs devem ser compreendidas de forma articulada, conforme diz o documento. Deve-se recordá-las: a. “Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica” (Idem, p. 57); b. “Elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo” (Idem, p. 60); c. “Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes” (Idem, p.61).

Acerca da competência de contextualização, seu principal objetivo é garantir que as competências a serem desenvolvidas mediante o ensino de filosofia não sejam isoladas, não se tornem capacidades inúteis. Tal habilidade deve assim ser empreendida para aplicação dos saberes filosófico, o que deve ocorrer em concomitância com as outras duas competências citadas, como apresenta a diretriz pedagógica:

A capacidade de contextualizar os conhecimentos imbrica-se com a destreza hermenêutica, assim como com a crítica. Elaborar por escrito os resultados de uma aprendizagem implica também uma prévia operação de análise e reconstrução quando da leitura, isto é, recompor os traços que foram observados e examinados no momento de se compreender o texto. (Idem, p. 57)

Segundo os Parâmetros, a prática de contextualizar deve auxiliar o aluno na mediação entre ele mesmo e os diferentes conhecimentos, deste modo ele se consolida como um intérprete. Por meio desta competência, o estudante deve tornar-se capaz de reconhecer os conhecimentos em uma dimensão pessoal e interior e de redirecioná-los a um contexto determinado e exterior. Deste modo, o ensino de filosofia deve ser reconhecido dentro da esfera contextualizada da vida do aluno, a qual o professor deve se manter em estado de escuta e exercitar ligações entre saberes a serem transmitidos e realidade da aplicação do ensino.

Por trás desta habilidade, há uma forma de inteligibilidade que requer um domínio conceitual e lógico dos conhecimentos que estão sendo ensinados. Disto surge a necessidade da capacidade interpretativa, no horizonte semântico dos autores dos textos estudados. O aluno fará uma interpretação contextualizada quando for capaz de, mediante seus conhecimentos e capacidades, conhecer o contexto específico de um texto e depois de realizar a mediação entre o texto e seu próprio contexto.

A contextualização, de acordo com o documento, deve se manifestar em dois planos: a. pessoal-biográfico, em que a mediação do saber filosófico deve ser realizada diante das vivências e na constituição da visão de mundo pessoal de modo reflexivo e crítico; b. sócio-histórico-cultural, em que se reconhece que toda mediação está situada em um contexto mais

amplo, numa cultura plural, numa história coletiva e numa sociedade marcada por um desenvolvimento científico e tecnológico.

A escrita filosófica é o que se espera desenvolver com a competência intitulada “Elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo” (Idem, p. 60). A habilidade, reconhecida assim como contraparte da leitura filosófica, pressupõe a demonstração dos resultados da compreensão do exercício interpretativo de textos filosóficos. A leitura e a escrita são constituídas, segundo o documento, de uma certa apropriação do discurso apresentado por um texto, mediante um conjunto de procedimentos analíticos que vão da análise da estrutura de uma obra a observações e críticas.

Contudo, os PCNs reconhecem que a competência apenas será executada efetivamente com o desenvolvimento das outras já apresentadas. A escrita filosófica é assim vista como uma declaração ou comprovação de real interpretação de uma determinada ideia transmitida por um código. Por isso, a prática é reconhecida por seu potencial avaliativo:

A elaboração escrita do aluno constitui uma situação de avaliação privilegiada, na medida em que ele pode tomar conhecimento da opinião do outro sobre sua produção, referir-se a algum padrão socialmente aceito, representado pela escola. Além disso, ao escrever, o aluno pode objetivar seus processos de compreensão e tomá-los como elementos de autoconstrução consciente. Nesse caso, o desenvolvimento da competência de escrita não é, de nenhum modo, um aspecto secundário no desenvolvimento da personalidade, dos mecanismos de aprendizagem e, evidentemente, de um pensar reflexivo. (Idem, p. 61)

Ainda é necessário descrever a argumentação filosófica, competência que também depende e está vinculada à contextualização dos saberes em filosofia. O texto dos PCNs descreve a como: “Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes (Idem, p.61). A habilidade evoca a natureza democrática da filosofia, como saber que se busca e que deve orientar a ação da pólis.

Diante disso, espera-se que o ensino de filosofia proporcione ao aluno uma experiência de participação em debates argumentativos, marcados por uma igualdade de condições. O espaço escolar é um lugar primeiro para o estudante desempenhar, mediante o contato com os saberes filosóficos, um exercício democrático, manifestando sua visão de mundo, elaborada de forma refletida. A experiência pode ocorrer em grandes ou pequenos debates, em espaços fechados da sala de aula ou em áreas comuns da escola. Segundo o documento, o debate deve ser incentivado pelo professor que tem a tarefa de situar as discussões dentro do conteúdo programático, cabendo a ele o papel de mediador e coordenador dos diálogos.

Na argumentação, conforme os PCNs, o aluno pode ao mesmo tempo desenvolver e fortalecer sua capacidade de expor suas ideias como ainda ter a possibilidade de revisá-la diante

do confronto com argumentos mais coerentes e coesos que os seus. Os parâmetros ainda reconhecem que autônomo é o aluno capaz de mudar de posição em vistas dos melhores argumentos. Por fim, a argumentação é apresentada como uma competência que diz respeito não apenas ao domínio da filosofia, mas vincula-se a competência global de aprender a aprender.

2.3.4 As competências das ciências humanas na BNCC

Como dito anteriormente, algumas das competências gerais da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) dialogam diretamente com as competências filosóficas descritas nos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs). São elas principalmente as competências de número “2 - Pensamento crítico, científico e criativo”; “4 - Comunicação”; “7 - Argumentação”; “8 - Autoconhecimento e cuidado consigo mesmo” e 10 - “Saber se relacionar com o mundo e com a sociedade”. Tratando o documento da disciplina de filosofia apenas em um âmbito geral das ciências humanas, é fundamental analisar as competências específicas desta dimensão que são pertinentes à discussão proposta.

A competências das Ciências Humanas no Ensino Médio têm como objetivo, segundo o documento, permitir aos estudantes o desenvolvimento das habilidades de observação, memória e abstração com raciocínios complexos no processo de compreensão da realidade, a partir do uso de diferentes linguagens. No documento, a problematização e contextualização é descrita de forma direta como um ato que se incide sobre “categorias, objetos e processos” (BRASIL, 2019, p. 548). São elas ainda responsáveis levar estudantes a desenvolver capacidades que envolvam o diálogo, domínio de conceitos e metodologias, operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão. Servem elas ainda à construção de hipóteses, elaboração de argumentos, ao diálogo e ainda a disposição da dúvida sistemática (Idem, p.548).

O processo formativo vislumbra ainda a preparação de estudantes para lidar com os meios de comunicação de forma crítica, em que se deve aprender a indagar diante das tecnologias digitais e do mundo simbólico constituído pela mídia. A aprendizagem das habilidades em Ciências Humanas visa desenvolver, segundo a lei, protagonismo juvenil e a participação social e ética na vida em sociedade, através de instrumentos didáticos:

(...) é fundamental mobilizar recursos didáticos em diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), selecionar formas de registros, valorizar os trabalhos de campo (entrevistas,

observações, consultas a acervos históricos etc.) e estimular práticas voltadas para a cooperação. (BRASIL, 2019, p. 549)

Em relação às Ciências Humanas, o documento apresenta uma discussão sobre a formação dos estudantes a partir dos seguintes temas: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho. Parte da interpretação dada pela BNCC destes temas será recuperados na parte final deste trabalho, na fase de discussão da aplicação da pesquisa. Faz pertinente agora apresentar e analisar as competências e habilidades humanísticas que, de forma clara, dialogam com as competências filosóficas para, em seguida, apresentar as algumas das principais críticas que têm sido destinadas a tal perspectiva educativa no Brasil.

Uma primeira investigação textual do conjunto das seis competências em ciências humanas reconhece claramente a diluição das habilidades e uma perspectiva interdisciplinar entre as clássicas disciplinas de geografia, história, sociologia, filosofia. As competências descritas pela BNCC já aparecem contextualizadas e já orientam à ação:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS PARA O ENSINO MÉDIO

1. Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2. Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3. Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4. Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5. Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6. Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2019, p. 558)

Como se pode ver, além da disposição de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade que está na natureza da filosofia, nenhuma das seis competências situam a disciplina de forma

direta. Os saberes filosóficos e suas especificidades parecem estar diluídos genericamente, principalmente nas categorias de número 1, quando se refere a “analisar os processos políticos etc”; de número 3, no ato de contextualização e avaliação crítica e na vaga noção de “consciência e ética socioambiental”; de número 4, com a discussão sobre as relações sociais”; de número 5, quando se referem de algum modo à princípios éticos e solidários”; e na de número 6, em que se pressupõe uma formação estudantil capaz de levar os jovens a participar do debate público de modo pessoal e coletivo, de forma a ter uma certa liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

O que se se intui das orientações é que todas elas se mostram de forma já aplicada. Tal orientação parece não apenas intervir de forma direta e ideológica na construção das bases de ensino do Brasil, como ainda não apontadas de forma clara. Talvez seja a competência de número 1, especificamente em algumas de suas habilidades, aquela que mais parece estar permitir o diálogo com a proposta dos PCNs. A Base especifica as habilidades:

(EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.

(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.) (BRASIL, 2019, p. 560).

São estas ações de análise e comparação de narrativas em diversas linguagens, a compreensão e a crítica de ideias filosóficas e a capacidade de elaborar hipóteses e compor argumentos diante de diversos materiais informacionais, entre eles textos filosóficos, as referências mais diretas no documento ao ensino de filosofia. Como apresentado na análise sobre os PCNs, estas duas habilidades de certa forma espelham alguma das competências filosóficas que norteiam esta presente investigação, embora apenas de forma fragmentada.

2.3.5. Crítica ao ensino de filosofia proposto pelos PCNs e pela BNCC

Diante da recente divulgação e instalação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda são poucas as análises de cunho científico que avaliam a perspectiva do ensino de filosofia concernentes ao documento. Contudo a perspectiva dos PCNs teve sua análise mais incisiva com a publicação das Orientações Curriculares do Ensino Médio (2004), cuja análise do documento referente ao ensino de Filosofia, foi realizada pelos pesquisadores Salles, Birchall e

Paschoal. No texto Filosofia, são analisados em relação aos PCNs a. coerência e contradição entre os princípios gerais do ensino médio; b. a relação entre conteúdos e metodologias; c. os aspectos da linguagem do documento; d. a recepção do documento por parte dos professores; e. o papel da escola e do aluno; f. os princípios constitucionais e g. os sistemas de avaliação.

Segundo Salles, Birchall e Paschoal (2004, p.380), o texto dos PCNs não utiliza a linguagem e a postura crítica e reflexiva que estão na base da atividade filosófica, deixando de se contrapor a uma perspectiva ideológica, já pré-determinada. A perspectiva mostra “bem direcionada” e “excessiva”:

Ao contrário, vemos que o texto filosófico dos Parâmetros procurou, de modo talvez bem direcionado, mas certamente excessivo, adaptar-se a uma concepção já previamente determinada. Esta proposta é composta pelos seguintes elementos estruturantes: (a) os quatro “eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea” segundo a Unesco: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser; (b) o conceito central de competência e (c) os três “fundamentos” do novo Ensino Médio: uma estética da sensibilidade, uma política da igualdade e uma ética da identidade. (SALLES; BIRCHALL e PASCHOAL, 2004, p. 380).

As consequências deste esforço, segundo os autores, de se adotar tal perspectiva ideológica para a construção dos PCNs é a transferência de responsabilidade do processo educativo meramente para o aluno o que tem diante de si os dilemas da perda da unidade de consciência na sociedade contemporânea. Os professores acabam sendo deixados de lado, em uma perspectiva que não compreende sua realidade, sua necessidade de formação continuada e específica e nem salienta seu protagonismo.

A questão da competência nos PCNs passa por um crivo de questionamentos que salientam a fragilidade de sua concepção: a associação direta entre o ensino de filosofia e o desenvolvimento das habilidades propostas. “Nesse sentido, não julgamos desejável que o vínculo com a Filosofia se restrinja a competências que poderiam, convenientemente, ser desenvolvidas por profissionais bem formados de outras áreas” (SALLES; BIRCHALL e PASCHOAL, 2004, p. 380). Segundo os autores, há competências filosóficas que vão além das habilidades de pensamento crítico que podem ser reivindicadas pela filosofia, que podem nortear o ensino da disciplina no Ensino Médio.

Os pesquisadores salientam a necessidade de reconhecimento dos saberes filosóficos que estão para além de uma restrição à atividade, mas que precisam tanger-se a um campo do conhecimento. Eles adotam uma concepção de que a filosofia não apenas se restringe ao exercício do pensamento, mas ainda ao produto, ao conhecimento que aquela prática produz, dando assim uma ênfase no conjunto intelectual da história da filosofia. Escrevem:

A idéia é importante, pois deixa de opor o conteúdo à forma, a capacidade para filosofar e o trato constante com o conteúdo filosófico, tal como se expressa em sua matéria precípua, o texto filosófico. Aceitando esse trânsito tenso entre conteúdo e forma, pode-se perceber a concordância estratégica entre o documento que tem orientado os cursos de Filosofia e o espírito mais genérico dos Parâmetros. (SALLES; BIRCHAL e PASCHOAL, 2004, p. 389).

O documento aponta para uma necessidade de demarcação da especificidade do ensino de filosofia, o que atende a uma cobrança pela justificação da presença de professores de filosofia e de sua própria formação universitária. Tal postura fica clara diante da análise feita por DANELON (2010, p. 2): “É preciso, para tanto, a filosofia resguardar aquilo que ela tem de mais precioso, a saber, sua liberdade, autonomia e independência de qualquer forma de poder hegemônico, de qualquer discurso instituído, de qualquer verdade universalizada”.

Em relação à BNCC, Barra (2019) realizou parecer sobre o componente filosofia nesse documento. Algumas das respostas dadas pelo parecerista, deixa claro o motivo pelo qual a disciplina é tratada com negligência pelo BNCC:

(...) nunca é demais alertar para o risco de a inclusão da filosofia entre as ciências humanas torná-la refém da agenda própria dessas ciências. Digo isso, em particular, em relação à modalidade escolar da filosofia e das ciências humanas. Na própria BNCC, ao lançar um olhar para fora da área das ciências humanas, depara-se com objetivos talvez ainda mais próximos da modalidade escolar da filosofia do que aqueles compartilhados com as ciências humanas. (BARRA, 2019, p.6).

Ainda assim, Eduardo Barra ressalta a necessidade de uma acentuação no uso metodológico da filosofia, em relação à leitura de textos filosóficos. “Quanto à metodologia, creio que a grande ausência na apresentação da proposta da BNCC Filosofia seja a leitura de textos filosóficos” (BARRA, 2019, p.6). Para uma análise com mais acuidade do documento, ter-se-ia de desenvolver uma discussão específica, o que não convém a presente pesquisa.

2.4 Leitura, argumentação e escrita: noções filosóficas para além das competências

Antes de se passar a próxima fase de investigação, ressalta-se que, ao longo deste capítulo, buscou-se desenvolver uma discussão a respeito do ensino por meio de competências, o que atende a uma orientação política e econômica da sociedade contemporânea.

Viu-se, primeiramente, a noção de competência em seu sentido original e histórico. Conforme URIBE (2016, p.25), ela associa-se a um eixo articulador entre o sistema econômico, a tecnologia, a produtividade do trabalho e a educação. Quando se fala em competência, salienta-se que a educação seria aquela que daria capacidade para inserção de alguém dentro do mercado de trabalho. URIBE (2016, p.25) escreve: “Ser competente, diestro, es ser competente

en el mercado laboral. Educar en competencias es educar en destrezas laborales. Es, en una palabra, educar para el trabajo”.

Poder-se-ia assim entender competência como destreza, capacidade ou habilidade que teria como o intuito inserir alguém em uma realidade de sobrevivência, de produção ou ainda no mundo de negócios. A principal crítica a este tipo de educação é que ela se coloca a serviço de um modelo de vida contemporâneo e não aponta para nenhum caminho de transformação. Uribe (2016, p.26) afirma: “Por consiguiente, educar en la perspectiva del logro de competencias es educar en una racionalidad comunicativa que genere destrezas lingüísticas, consensuales y administrativas. Un profesor, en este sentido, sería un gestor, un administrador de la educación”.

Uribe (2016) ainda aponta para uma necessidade da revisão da noção de competência educativa que ultrapasse a função mercadológica da educação e que se associe à “función de una acción transformadora de la realidad”. Escreve: “(...) la competencia en educación no es sólo saber, saber hacer, saber convivir, saber trabajar, también y, sobretudo, es saber valorar, saber contextualizar, saber dialogar, saber formar y transformar la realidad”.

Em seguida, tentou-se esboçar como a legislação brasileira se adaptou à noção educativa da competência, o que ficou claro com a orientação pedagógica para o mundo do *saber-fazer*. Também a noção de competência no ensino de filosofia foi descrita conforma a legislação, contudo é preciso que se investigue e questione um pouco mais os *atos filosóficos* de leitura, argumentação e escritas.

A partir de agora, assume-se uma noção que compreende a filosofia em si como ato interpretativo, mediante a visão aristotélica descrita no primeiro capítulo e outras perspectivas que são acrescidas. Principalmente porque ler textos filosóficos, argumentar e escrever são ações que os filósofos desde sempre desenvolveram, não apenas competências no sentido contemporâneo da palavra.

Segundo FOLSCHEID e WUNENBURGER (2006), pode-se compreender a leitura dos textos filosóficos como uma condição necessária de uma cultura filosófica pessoal e como um ato de repensar e pensar um texto. Trata-se uma prática que se justifica porque os textos filosóficos "afigram-se de fato como um meio de 'conhecimento' filosófico, uma vez que devemos obrigatoriamente passar por eles para 'conhecer os 'filósofos'" (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p.7). Os textos filosóficos são um caminho para o ensino de filosofia ir além da história e da cultura filosófica, mas que pode dar ao estudante uma atitude filosófica que se expressa na experiência com o pensamento filosófico original:

Ler textos filosóficos é entrar em relação com pensamentos filosóficos já advindos, para penetrá-los e apropriar-se deles. A leitura é portanto indissociável do próprio pensamento. Ao lermos Platão ou Descartes, pensamos nós mesmos como Platão ou Descartes. Pensamos não apenas por eles, mas neles - pensamos, simplesmente. (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p. 9)

A prática da leitura deve percorrer, segundo os autores uma série de procedimentos que vão desde a leitura rápida à leitura aprofundada; e ao ato de tomar notas utilizando fichas e um caderno de vocabulário. A leitura filosófica ainda perpassa por outras duas fases, que são a explicação do texto e o seu comentário -fases pertinentes a esta pesquisa, que serão analisadas mais adiante ao longo da aplicação e comparação com a metodologia aplicada.

Os autores salientam ainda a importância da dissertação como uma metodologia de estudo e aprimoramento do conhecimento filosófico. Segundo eles, a dissertação ou escrita filosófica poder-se-ia ser definida “o exercício filosófico por excelência”, pois “não há melhor lugar para exercitar nosso pensamento sobre um tema preciso, para analisar e produzir conceitos articulando-o dentro e através de um discurso, não há outro meio de colocar-nos na necessidade de ter de construir uma problemática” (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p.159). Assim, por dissertação filosófica, os autores definem:

(...) um exercício do pensamento; esse exercício, a partir de um tema tomado da cultura filosófica, deve permitir um conjunto de análises e raciocínios (...). Uma exposição escrita num tempo limitado, sobre um tema preciso, organizada de maneira rigorosa e racional, segundo um movimento de pensamento único, em torno de um problema filosófico que primeiro deve ser produzido a partir do enunciando de um assunto (FOLSCHEID; WUNENBURGER, 2006, p.171).

Vê-se que a escrita filosófica está estritamente relacionada ao um problema filosófico, que pode ser considerado como o centro da argumentação, a partir da qual gira a experiência filosófica, segundo PORTA (2014). O envolvimento com o debate que se estabelece a partir de uma pergunta filosófica e de suas respostas é uma experiência fundamental para o ensino e para educação filosófica. O estudante precisa ao longo dos processos de leitura reconhecer quais são os problemas que estão sendo tratados em determinada obra para que passe a estabelecer um diálogo com o autor, tal como se viu necessário no capítulo anterior.

Porta (2014) aponta uma metodologia de estudo e uma didática de ensino centrada no reconhecimento dos problemas filosóficos e das respostas dadas pelos filósofos a este ato de questionar. Tais respostas são as teses levantadas pelos autores da tradição filosófica, que se fundam em argumentos e em um movimento de explicitação do pensamento.

Tal como se propôs, o pensador salienta a importância da leitura filosófica para o reconhecimento das principais perguntas feitas pelos filósofos. Ele escreve: "(...) ler um texto é um movimento inverso, ou seja, partir de uma certa estrutura literária e tentar chegar a um

estrutura lógica" (PORTA, 2014, p. 53). Contudo tal leitura não se encerra apenas nesta percepção, mas ainda em um esforço de entendimento e compreensão da escritura sobre a qual se dedica; em uma intertação do texto dentro de seu contexto histórico e intelectual.

A interpretação em filosofia apenas completa seu ciclo, defende Porta (2014), a partir de uma exposição escrita das teses dadas por um filósofo a respeito de um determinado problema. Compreender o pensamento filosófico, segundo ele, ainda se atém uma movimento não-textual, em que se encontra da mesma forma a atividade filosófica como reflexão. A escrita e a reflexão estão interligadas como atos pessoais, como uma interiorização da ação filosófica. O autor escreve:

Reflexão e escrita são atividades solitárias, o que não quer dizer que não possuam caráter social. Na verdade, toda forma de atividade intelectual é, em princípio, social, pois pelo mesmo motivo de que seu resultado pode ser compartilhado de modo intersubjetivo, ela tampouco pode necessariamente desligar-se do processo em que o mesmo se insitui (PORTA, 2014, p.98).

Seria assim a partir da escrita filosófica que se poderia perceber o modo como um aluno parece interagir com a reflexão, com a atividade filosófica em si. Por meio dela, pode ele reconhecer e lidar com o pensamento captado dos escritos filosóficos e trazê-lo para a sua própria dimensão interior.

RODRIGO (2007; 2009) argumenta a favor do ensino a partir da leitura de textos filosóficos principalmente porque ela possibilita um auxílio na formação do leitor. Ao salientar que a leitura privilegia o exercício analítico, ela aponta com otimismo a participação da disciplina de filosofia na resolução de desigualdades socioeconômicas e na democratização do saber. Ela escreve:

(...) será possível, simultaneamente à leitura dos textos, desenvolver competências lógico-discursivas que preparem o estudante para a autonomia intelectual, de modo que ele possa, gradualmente, dispensar mediações heterônimas do professor e construir por si mesmo suas mediações com o discurso filosófico (RODRIGO, 2009, p.92).

Ao longo deste capítulo, buscou-se problematizar a respeito do contexto originário do termo competência, que remete ao mundo da produção e do trabalho, reconhecendo sua recepção com uma definição no âmbito da educação. Em seguida, salientou-se o modo como a competência foi assumida como uma visão pedagógica no contexto do ensino de filosofia, mediante a análise de documentos e comentários sobre a questão de ampla divulgação científica. Por fim, questionou-se sobre as noções mais comuns a respeito das competências filosóficas de leitura, argumentação e escrita, nos documentos oficiais e na literatura especializada.

Por fim, pode-se ver que a metodologia de ensino de filosofia que se apresenta nesta pesquisa - que pressupõe o contato dos alunos com os textos filosóficos, mediante uma didática baseada no pensamento propedêutico de Aristóteles e da pragmática de leitura de Mortimer Adler - encaminha-se por diferentes dilemas. Não se trata apenas de esboçar o desenvolvimento de competência dos alunos, de dar a eles uma base intelectual para desempenhem uma função na sociedade. Busca-se desenvolver uma metodologia de ensino que seja capaz de proporcionar a experiência a partir da literatura filosófica e possibilitar um modo de inserção social dos alunos, a partir do contato com a cultura filosófica. Sendo assim, passa-se ao relato, problematização e discussão da pesquisa aplicada.

3 DESENVOLVENDO AS COMPETÊNCIAS FILOSÓFICAS DE LEITURA, ARGUMENTAÇÃO E ESCRITA NO 9º ANO DA *ESCOLA NOSSO MUNDO*

Ao longo deste capítulo, pretende-se apresentar os principais resultados da aplicação da metodologia de ensino que resultou da integração das concepções propedêuticas de Aristóteles e da pragmática da leitura, argumentação e escrita de Adler. Como já expressado anteriormente, ficou definido como objetivo para esta fase da pesquisa: *“Implementar uma estratégia de ensino, a partir da pragmática de Aristóteles e de Mortimer Adler, e verificar sua contribuição para o desenvolvimento das competências filosóficas de leitura, argumentação e escrita em estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Nosso Mundo, em São Luís - Maranhão”*.

Neste terceiro momento, a primeira preocupação foi a investigação do campo social sobre o qual foi aplicado o estudo em desenvolvimento. Logo, busca-se, a partir de agora, justificar algumas de suas escolhas como a) série escolhida e b) escola escolhida para o desenvolvimento do trabalho. Em seguida, serão apresentados c) a descrição dos instrumentos de pesquisa, d) um relato das fases de desenvolvimento da pesquisa - da implantação à finalização; e) o resultado da análise e depuração dos dados da pesquisa, a partir do material colhido pelos instrumentos de pesquisa; f) uma problematização, discussão e avaliação da estratégia; g) uma discussão sobre a possibilidade de se aplicar a pesquisa no campo da escola pública, e, por fim, nas considerações finais, uma discussão sobre o desenvolvimento das competências e a educação filosófica.

Antes de se iniciar a descrição da fase empírica desta pesquisa, é fundamental explicar a escolha do campo³⁷ de trabalho. Muitas foram as preocupações que surgiram durante a fase de pré-aplicação do projeto metodológico produzido nos últimos 18 meses. Ressalta-se que os critérios de escolha acabaram sendo limitados em decorrência de alguns fatores, sendo os principais: a. o limitado período para a elaboração de uma pesquisa de mestrado profissional, a qual requer a preparação de um corpo de saberes teóricos para somente, em seguida, partir para o seu desenvolvimento e aplicação empírica, e b. a exigência de não afastamento do pesquisador do mundo do trabalho - por fatores epistemológicos e questões de sobrevivência financeira. Sobre este último fator, ressalta-se que a realidade da vida de um professor de filosofia do ensino básico, com carga horária baixa e salário reduzido é extenuante. E mesmo diante de tal

³⁷ Como conceito de campo, adota-se a definição de Gil (2002, p.53): o focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana.

dinâmica e pressão, um professor de filosofia não está isento de responsabilidades referentes a sua prática docente, inclusive os labores burocráticos e administrativos que a profissão exige.

Optou-se assim por trabalhar o projeto em uma escola que estivesse dentro do âmbito de convivência comunitária do professor e pesquisador. Após discussões - durante as disciplinas de desenvolvimento de projetos e de preparação de pesquisa e também em conversas particulares de orientação - sobre o melhor ambiente para a pesquisa, escolheu-se a *Escola Nosso Mundo*, localizada em São Luís (MA), comunidade de ensino em que o professor-pesquisador atua desde o início do ano 2018. Chegou-se a ser questionado o motivo pelo qual não se aplicou o projeto em uma escola pública. Quanto a isso ressalta-se que o pesquisador tentou iniciar diálogos com professores e diretores de escolas públicas, e não tendo êxito, verificou-se que insistir poderia atrasar a execução do cronograma de trabalho programado para dois anos de pesquisa.

3.1 *Escola Nosso Mundo*: campo de pesquisa

Deste modo, apresentar-se-á o campo de pesquisa, a partir de três dimensões: institucional-técnica, comunitária-social e pedagógica-ideológica. Para compor tal conjunto descritivo, tomou-se como base informações fornecidas a partir do *Regimento da Escola Nosso Mundo* (2019) e do *Projeto Político Pedagógico (a curto prazo) - PPP* (2019), mediante de análise documental, e também dados colhidos mediante entrevistas e observação participante, nos moldes do que define Gil (2008, p.103): “consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo”.

Na dimensão institucional-técnica, busca-se reconhecer a escola, a partir de sua base histórica e estrutural. E, sendo assim, pode-se afirmar que a *Escola Nosso Mundo* é uma instituição escolar, vinculada à Rede de Ensino Particular de São Luís (MA), que se mantém ativa há quase 40 anos. Sua sede funciona na Rua 51, nº 21, no Conjunto Bequimão, tornando-se conhecida por grande parte da comunidade do bairro. Com registro no Conselho Estadual de Educação, a escola mantém turmas que vão da Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental, até o Ensino Médio.

Em sua estrutura, a instituição de ensino mantém um prédio de três andares com 18 salas de aulas - estando 15 ocupadas pelas turmas. Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, as turmas têm uma média de 15 a 20 alunos por sala. No Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, cada turma mantém entre 25 a 40 estudantes por sala. Ao todo, são seis banheiros de

uso para alunos, sendo dois em cada andar do prédio. A escola tem uma cantina, uma quadra poliesportiva, um laboratório de informática e ainda salas administrativas; entre elas, duas são destinadas para os professores. Embora ainda não tenha uma biblioteca montada, a administração da escola já tem uma sala reservada para o espaço pedagógico e um plano definido em seu projeto político-pedagógico.

Na dimensão comunitária-social, analisada mediante observação participante e entrevistas com administração e funcionários, reconhece-se que a *Escola Nosso Mundo* atende a uma comunidade de classe média, ligada ao bairro do Bequimão e áreas adjacentes. Atualmente, mantém uma turma para cada uma das séries do maternal até a terceira série do Ensino Médio. São cerca de 400 alunos matriculados, crianças e jovens oriundos de famílias com renda familiar que fica entre R\$ 900,00 a mais R\$ 5.000,00.

Quanto ao corpo de funcionários, estes são mantidos por meio de contrato trabalhistas, tendo a carteira profissional assinada. De acordo com informações, dadas pela direção da escola, são 40 funcionários ao todo. Os professores em particular se dividem em contratados com carga horária semanal completa (40 horas/ semana) e horistas. Enquanto os primeiros estão ligados à Educação Infantil e Fundamental I, os horistas atendem a uma carga específica, correspondente a demanda de sua disciplina, atuando nas séries do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Além de docentes, há funcionários ligados a zeladoria, segurança e ao setor administrativo.

Em sua dimensão pedagógica-ideológica, extraída a partir dos documentos oficiais da escola, citados anteriormente, pode-se de dizer que a instituição se reconhece como uma entidade vinculada aos princípios constitucionais educativos republicanos e democráticos brasileiros, conforme expõe o primeiro artigo de seu regimento:

Art. 1º A educação dever da família e do Estado, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício de cidadania e sua qualificação para trabalho, conforme preceitua a lei 9.394 de 20/12/96. (NOSSO MUNDO, 2019, p. 4)

Sobre este primeiro artigo, verifica-se os valores inspiradores da escola “liberdade” e “solidariedade”; a missão da instituição: “o pleno desenvolvimento do educando”, preparando-o para ser cidadão e para ser um ente qualificado para uma vida ativa. Tais valores estão vinculados diretamente aos princípios republicanos. Quanto aos seus princípios gerais que norteiam a sua prática escolar, a *Escola Nosso Mundo* elenca 10, no seu regimento, em parte retirados do art. 206, da Constituição Brasileira de 1988:

I. Igualdade de condições para o acesso e permanência nas escolas;

- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber;
- III. Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV. Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. Coexistência das instituições públicas e privadas de Ensino;
- VI. Valorização do profissional da educação escolar;
- VII. Garantia e padrão da qualidade;
- VIII. Gestão democrática do ensino;
- IX. Valorização da experiência extra-escolar;
- X. Vinculação entre a educação, o trabalho e às práticas sociais. (NOSSO MUNDO, 2019, p.4)

Da Constituição³⁸, são retirados diretamente os princípios I a III; VI; VII; VIII, com algumas adaptações textuais. Sendo adicionados os princípios IV. “Respeito à liberdade e apreço à tolerância”; IX. “Valorização da experiência extra-escolar” e X. “Vinculação entre a educação, o trabalho e às práticas sociais”. Frise-se que reconhecer tais valores é fundamental para que se tenha uma compreensão sobre quais os pressupostos ideológicos em que se baseia o ensino proposto pela instituição de ensino. Sabe-se que há uma relação clara entre o processo educativo e o mundo dos valores (ARANHA, 2006; SILVA, 2001).

Embora a discussão e os questionamentos sobre o envolvimento da escola na formação ética de seus alunos sejam conflituosos, a sociedade em si aguarda que a escola participe do processo formativo moral do aluno, porque é ela mesma um universo cultural no qual interagem valores e ideais, como frisa Étiene Tassin (2017, p.15): “Temos o direito de esperar que a escola não somente instrua os alunos (formar um ser instruído), mas que ela também eduque o cidadão (formar um ser civil)”.

Sabe-se ainda que, no processo de ensino e aprendizagem, envolvem-se valores de toda a comunidade escolar e, na *Escola Nosso Mundo*, isso se reflete na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). Atendendo ao princípio, de “gestão democrática do ensino”, a instituição produz anualmente o seu *Projeto Político Pedagógico: a curto prazo*, durante o período formativo de professores, sempre antes do início das aulas.

O documento justifica-se:

³⁸ Ver (BRASIL, 2019): “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)”

Este projeto político pedagógico de curto prazo – exercício 2019 – reflete ações necessárias ao bom andamento das atividades letivas da *Escola Nosso Mundo*, enquanto entidade de educação pautada nos pilares de aprender a aprender, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer.

Juntos, através de uma dinâmica de trabalho integrado, superaremos as deficiências do processo e daremos dinamismo e qualidade às ações pedagógicas. (NOSSO MUNDO, 2019, p. 1)

A partir da leitura desta justificativa, verifica-se que a instituição sobre a qual se aplica esta pesquisa já se mostra engajada na política pedagógica das competências e já segue a lógica do “aprender a aprender”, item discutido no capítulo anterior. Assim, explica-se por si só o fato de a escola propor o ensino dentro da ideia de “uma dinâmica de trabalho integrada”, vislumbrando qualidades pedagógicas, que visivelmente se associam à noção de competência, estudada anteriormente.

Assim, seguindo este ideal de preparação do estudante para a aprendizagem, para a existência, para a convivência e para a ação, o PPP da *Escola Nosso Mundo* apresenta-se como um cronograma de ações que devem ser realizadas, a partir de eixos temáticos de trabalho mensal, semestral e anual. Para sua realização, engaja-se toda a comunidade escolar, a saber direção, coordenação, secretarias, professores, estudantes e pais. Devido ao curto espaço, descrever-se-á apenas alguns eixos e suas respectivas ações.

Primeiramente, os principais eixos trabalhados pelo documento são: a. “Competência técnica e valorização profissional” (NOSSO MUNDO, 2019, p. 1), em que são apontadas ações para troca de conhecimentos e experiências entre os professores por meio de formações e investimentos profissionais; b. “A qualidade da prática educativa e autonomia” (Idem, 2019, p.1), em que são tratados a questão dos investimentos materiais da escola; c. “Ação solidária” (Idem, 2019, p.1), cuja principal projeto é a “Páscoa na escola”; d. “Relacionamento interpessoal”, em que há ações voltadas ao envolvimento do grupo de funcionários da escolas, como festas de aniversariantes, comemoração de datas festivas e feriados etc; e. “Avaliação”, eixo que concentra o sistema de avaliação de alunos e do próprio desempenho da escola; f. “A visão de aluno”, eixo que descreve o conjunto de ações desenvolvidas através de atividades grupais, envolvendo os alunos - entre elas estão: projetos literários, olimpíadas de conhecimentos, exposições, noites de talentos e fóruns.

Neste último eixo do Projeto Político Pedagógico, cabe explicar um pouco de uma atividade específica produzida pela escola, através da atuação dos professores da área de Ciências Humanas: o Fórum de Alunos. Trata-se de uma ação de envolvimento e participação direta dos alunos por meio do debate de temas importantes da contemporaneidade. Na edição de 2019, foram propostas palestras e rodas de conversas que ocorreram durante dois dias, sendo

discutido o problema da Crise da Atenção. A escola ainda desenvolve o Fórum de Pais, evento com a mesma dinâmica e temática, mas que ocorre em outro momento, envolvendo os pais e responsáveis pelos alunos.

Diante desta rápida apresentação do espaço para implantação da presente pesquisa, busca-se apresentar o campo de trabalho específico: a turma do 9º ano, que foi envolvida nas atividades laboratoriais que aqui foram propostas para o desenvolvimento das competências filosóficas de leitura, argumentação e escrita.

3.2 Um perfil dos estudantes do 9º ano da *Escola Nosso Mundo*

A turma de 9º ano, geralmente frequentada por alunos na faixa etária dos 13 aos 15 anos, foi o grupo escolhido para aplicação deste projeto de pesquisa. Optou-se por desenvolver o trabalho com estes estudantes, principalmente porque, como argumenta a psicologia cognitivista (PIAGET, 2013, p. 203), eles já estão no momento final do desenvolvimento das operações formais da inteligência. Já conseguem lidar com conceitos mais elaborados, diferentemente do que acontece antes dos 11 anos, em que ainda há uma necessidade de concretude para se articular o pensamento formal. Depois dos 11 anos, as crianças já conseguem refletir, abstrair e estabelecer categorizações.

Outra consideração quanto a uma turma do 9º ano é o fato de seus estudantes estarem em um momento de encerramento de ciclo e início de um novo. Prestes a deixar o Ensino Fundamental e passar ao Ensino Médio, eles terão de enfrentar expectativas de aprendizagem maiores e com critérios de avaliação mais exigentes. A proposta da aplicação buscou utilizar este problema como propulsão para sua justificativa, algo além das expectativas intrínsecas à própria proposta - a saber, o desenvolvimento das competências.

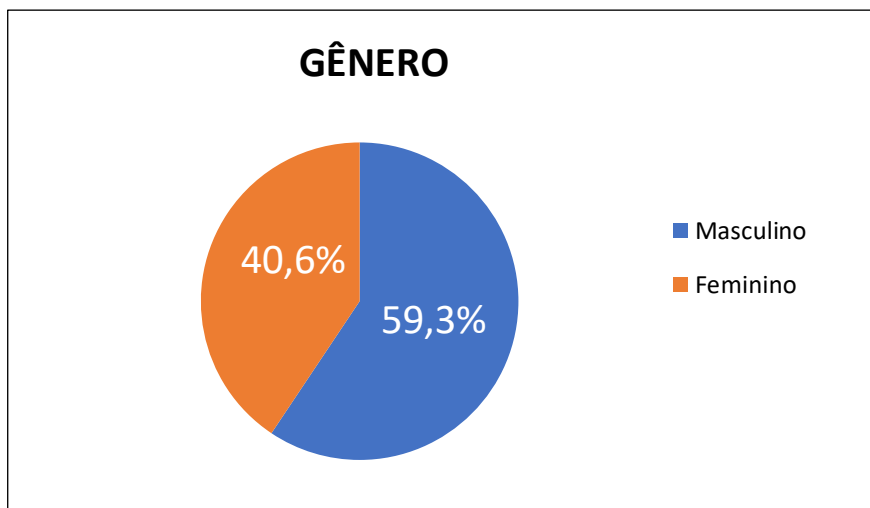
Apesar da relevância de tais pressupostos, fez-se necessário, antes do início da última fase da pesquisa marcada por suas atividades laboratoriais, a investigação de forma mais qualificada e profunda da turma. Para isso, preparou-se como instrumento de pesquisa preliminar um questionário social³⁹ para extrair informações sociais e econômicas do grupo de estudantes que participaram do estudo.

O questionário aplicado em 1º de fevereiro de 2019 visou colher dados pessoais e gerais sobre as condições de vida dos estudantes. Ao todo, foram entrevistados 32 dos 34 alunos matriculados na turma. Os outros dois faltaram no dia da aplicação do questionário. Os

³⁹ O modelo do questionário aplicado encontra-se no apêndice desta dissertação.

participantes foram interrogados quanto a idade, sexo, cor, naturalidade, dados quantos a situação doméstica, à qualificação dos pais, aos bens da família, aos hábitos culturais e à forma como encaram a disciplina de filosofia. Como resultado da entrevista, verificou-se que a maior parte dos participantes do levantamento eram de sexo masculino (19 estudantes - 59,3%). As estudantes eram 13 (40,6%).

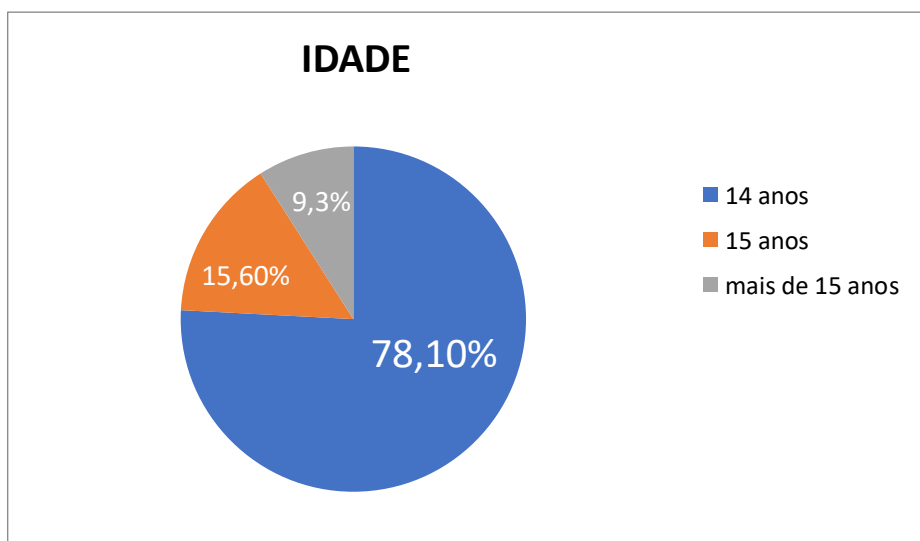
Gráfico 1: Gênero dos alunos do 9º Ano da Escola Nosso Mundo



Fonte: autoria própria.

A maior parte da turma tinha 14 anos (25 estudantes - 78,1%) até a data da aplicação do questionário, os demais - 15,6% - tinham 15 anos e cerca de 9,3% mais do que 15 anos.

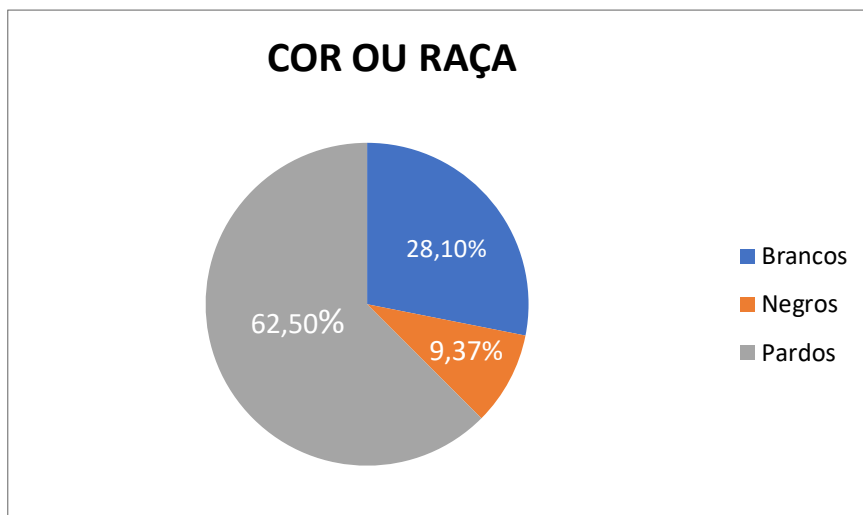
Gráfico 2: Idade dos alunos do 9º Ano da Escola Nosso Mundo



Fonte: autoria própria.

Quanto à cor ou raça, 28,1% dos estudantes (9) declarou-se sua cor como branca; 9,37% (3) declarou-se como negros; e 62,5% como pardos.

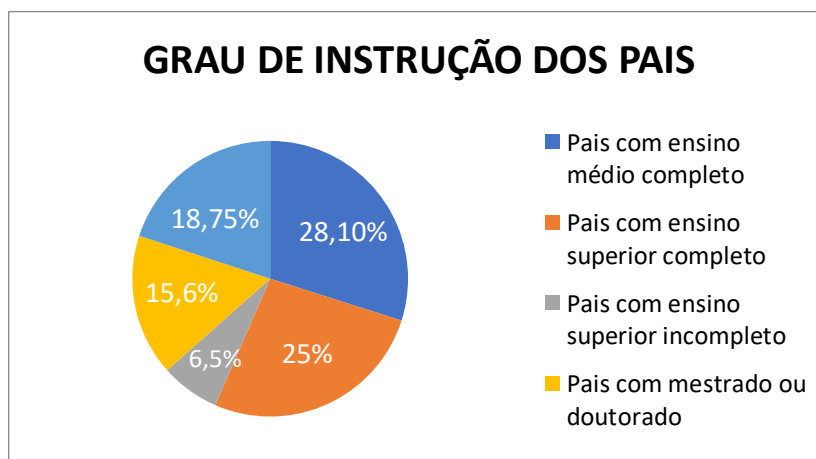
Gráfico 3: Gênero de cor ou raça dos alunos 9º Ano da Escola Nosso Mundo



Fonte: autoria própria.

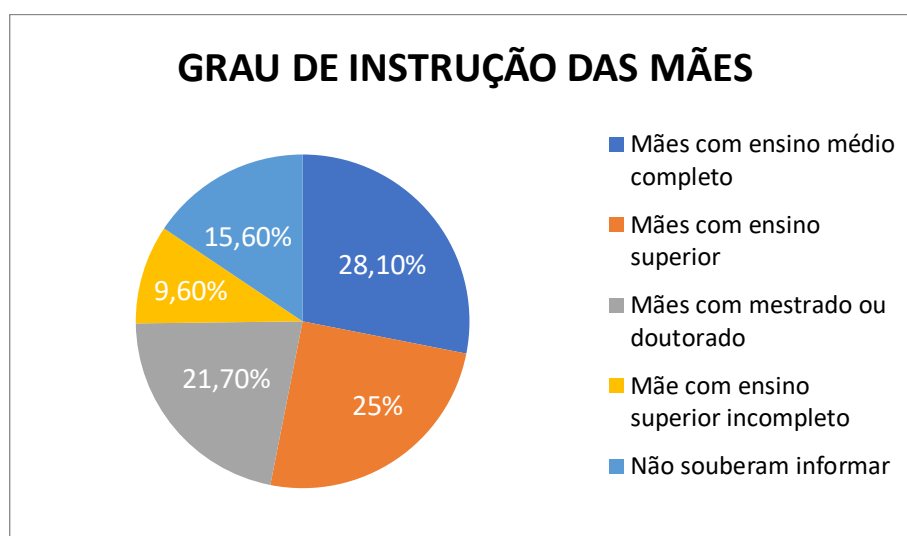
A maioria dos alunos vem de famílias em que os pais têm o Ensino Médio completo (9 estudantes - 28,1%). Cerca de 25% (8) dos pais dos alunos têm ensino superior completo; 6,5% (2) tem ensino superior incompleto. Cinco dos pais (15,6%) têm mestrado ou doutorado. Seis alunos (18,75%) não souberam informar o nível de instrução de seus pais. Quanto às mães, a entrevista mostrou que a maioria delas (28,1% - 9) têm o Ensino Médio completo; 25% (8) tem formação no ensino superior, nível graduação; 21,7% (7) tem mestrado ou doutorado. Cinco estudantes (15,6%) não souberam informar o nível formativo de sua genitora.

Gráfico 4: Grau de instrução dos pais dos alunos



Fonte: autoria própria.

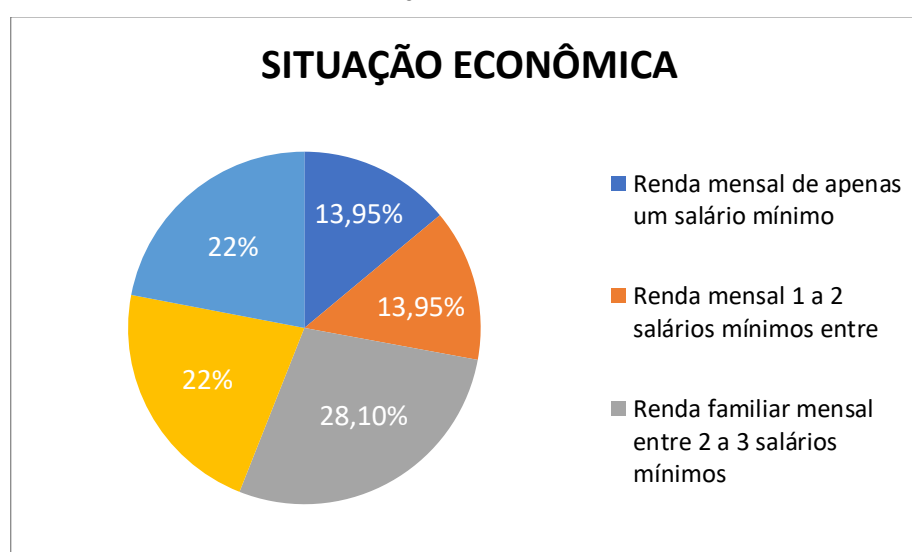
Gráfico 5: Grau de instrução das mães dos alunos



Fonte: autoria própria.

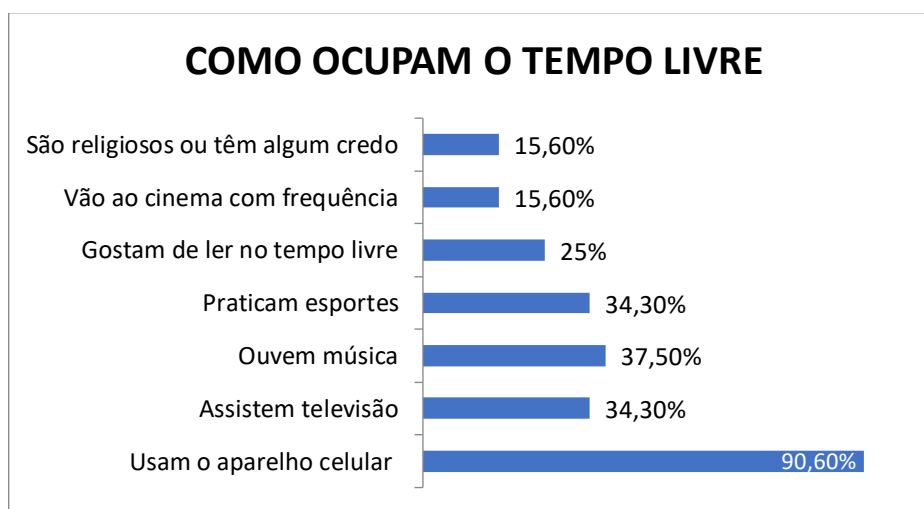
Quanto à situação econômica familiar, foi verificado que 28,1% (9) das famílias dos alunos têm renda doméstica mensal que varia entre R\$ 1.996,00 e R\$ 2.994,00 (2 a 3 salários mínimos). Cerca de 22% (7) das famílias têm renda mensal entre R\$ 2.994,00 e R\$ 3.992,00 (3 a 4 salários mínimos); 22% (7) das famílias ganham mensalmente mais de R\$ 4.990,00 (5 salários mínimos). Segundo três (3) entrevistados, suas famílias recebem apenas um salário mínimo - R\$ 998,00 - mensalmente. Também foram três (3) aqueles que declararam renda familiar entre R\$ 998,00 e R\$ 1.996,00 (1 a 2 salários mínimos).

Gráfico 6: Situação econômica das famílias



O levantamento mostrou ainda que a maior parte dos alunos utilizam o aparelho celular para se informar e no seu tempo livre (90,6% - 29 entrevistados). A televisão ocupa o tempo livre 34,3%; ouvir música é um hábito de 37,5% (12) dos estudantes da turma; 34,3 (5) praticam esportes; 25% (8) ocupam o tempo livre com leitura; 15,6% (5) vão ao cinema frequentemente; 15,6% (5) disseram-se religiosos ou ter algum credo.

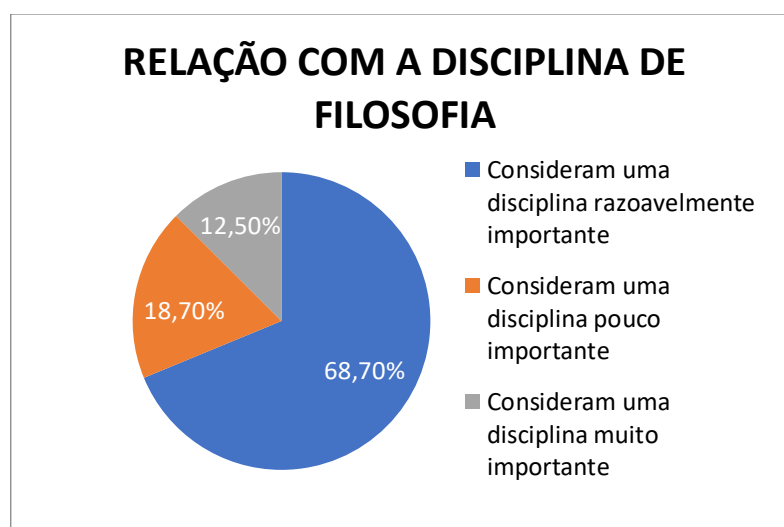
Gráfico 7: Ocupação do tempo livre



Fonte: autoria própria.

A respeito de sua relação com a disciplina de filosofia, a maioria deles (68,7% - 22 alunos) considerou a disciplina razoavelmente importante; 18,7% (6) declaram que a disciplina é pouco importante e 12,5% (4) consideram-na muito importante.

Gráfico 8: Visão sobre a disciplina de filosofia



Fonte: autoria própria.

Frisa-se que o objetivo de se levantar esses dados foi apenas tecer um panorama social da turma para análise posterior e para a verificação da possibilidade de se desenvolver a metodologia em outros contextos sociais.

3.3 Descrição dos instrumentos de pesquisa

Buscou-se formular instrumentos de pesquisa pedagógicos que permitissem a aplicação da metodologia de ensino de filosofia baseada nas regras de leitura de Mortimer Adler. Considerando a faixa etária do grupo de alunos envolvidos e a dinâmica pedagógica da escola, buscou alternativas que garantissem o engajamento para atividade proposta. Para tanto, produziu-se como instrumentos fundamentais: a. um projeto de sensibilização chamado Clube de Filosofia; b. uma sequência didática; c. oficinas para apresentação e prática das regras de leituras e d. uma série de questionários e provas, cujo objetivo era o exercício e a avaliação da metodologia. Agora, detalha-se cada um destes instrumentos.

O primeiro instrumento que se produziu atendeu a uma sugestão dada por professores durante as disciplinas formativas no mestrado em que se ponderou sobre a necessidade de sensibilização para o ensino a partir da leitura de textos de filosofia. Como resposta à provocação, foi recebido com bons olhos pelos professores e pela direção da escola um projeto pedagógico, a qual se deu o nome de Clube de Filosofia.

O clube funcionaria como um espaço simbólico diferente da sala de aula para que possibilitasse aos alunos participação das tarefas com mais curiosidade. A princípio, a ideia de uma transformação da disciplina de Filosofia em um projeto de pesquisa já havia sido tema de conversa com os alunos de diferentes turmas da *Escola Nosso Mundo*, no fim do ano de 2018. Com a consolidação da ideia como instrumento pedagógico, foi iniciada a produção da sequência pedagógica que seria executada ao longo da aplicação do projeto do clube de filosofia.

A proposta foi apresentada durante a primeira reunião docente da escola ainda no início do mês de janeiro de 2019. O argumento foi produzir um projeto experimental, que visava transformar a sala de aula em um grupo de pesquisa. A meta geral, dada ao Clube de Filosofia, foi a de desenvolver as competências fundamentais para aprendizagem da filosofia: competências filosóficas de leitura, argumentação e escrita. Entre os objetivos específicos do projeto pedagógico, foram elencados:

- a. Aplicar e avaliar a proposta de ensino de filosofia *Saber aprender: desenvolvendo competências filosóficas de leitura, argumentação e escrita no ensino fundamental*;
- b. Realizar oficinas e sequência didática para desenvolver as competências filosóficas de leitura, argumentação e escrita, a partir de textos filosóficos;
- c. Realizar o I Seminário de Filosofia, da *Escola Nosso Mundo*, com produção e apresentação dos alunos.

O Clube de Filosofia se incorporou assim como uma proposta de Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), “definida pela utilização de projetos (...), baseados em uma questão, tarefa ou problema (...) para ensinar conteúdos aos alunos no contexto do trabalho cooperativo” (BENDER, 2014, p.15).

Bem recebida pela direção e coordenação da escola, a execução do projeto foi dividida em três momentos: Fase 1: Apresentação do projeto e Criação do Clube de Filosofia; Fase 2: Aplicação da sequência didática e oficinas de leituras filosóficas, e Fase 3: Realização do Seminário de Filosofia e avaliação do projeto. Foi preparado assim um cronograma de trabalho que deveria ser executado em seis (6) meses de trabalho aplicado na sala de aula. De início, ficou acertado que o período de atividade do Clube seria de fevereiro a agosto de 2019. Mais adiante, relatar-se-á como se deu a execução do instrumento de pesquisa.

O segundo instrumento de pesquisa proposto por esta pesquisa foi uma sequência didática que tomou como base a execução do projeto Clube de Filosofia. Primeiramente, apresenta-se a sua composição. Na próxima seção, também será feito o relato de sua execução e, posteriormente de sua avaliação. Este procedimento será adotado para com todos os instrumentos de pesquisa, adianta-se.

Para produzir a sequência didática, tomou-se por base a definição dada por ARAÚJO (2013, p. 322-323): “(...) sequência didática (doravante SD) é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais”. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), pode-se ainda compreender o instrumento didático como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

O objetivo desta pesquisa com a sequência didática foi, assim, organizar um procedimento sequenciado como base para aplicação da metodologia de leitura, argumentação e escrita de textos filosóficos. Enfatiza-se que a sequência didática não deve ser considerada um procedimento fechado e sendo cada uma de suas partes indissolúveis ou perfeitas. A sequência didática é um meio de trabalho pedagógico que parte do macro-universo para o micro-universo, o que sempre trará dificuldades para sua aplicação e necessidades de correção

(ARAÚJO, 2013). A partir disto, apresenta e, logo depois, explica-se a sequência didática adotada por esta pesquisa:

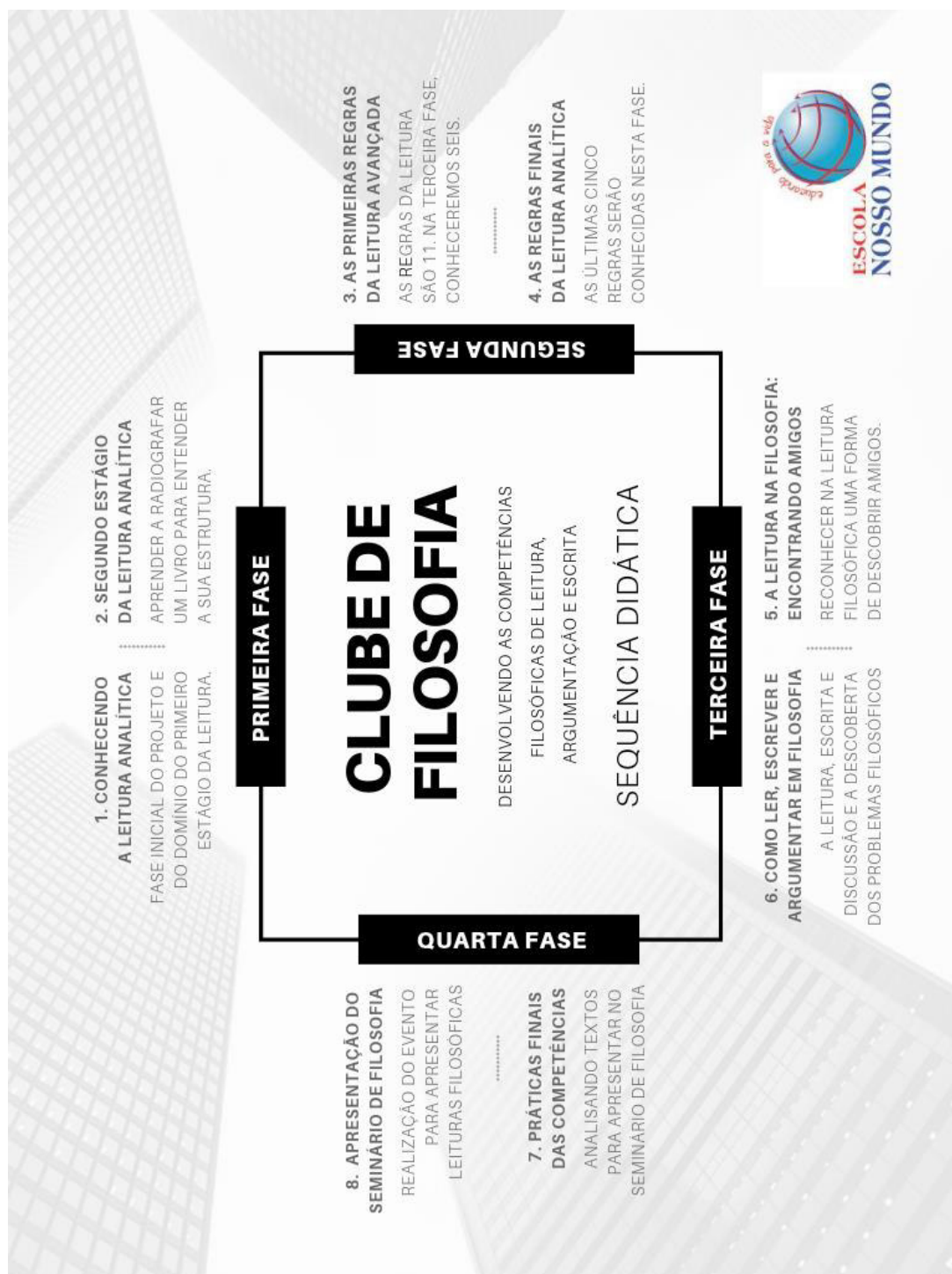


Figura 1 - Sequência didática do Clube de Filosofia, que norteou a aplicação deste trabalho

Como se pode ver, a sequência didática adotada é composta por quatro (4) fases gerais: tendo cada uma delas oito (8) passos ou momentos específicos. Ela compreende todo o período

de desenvolvimento das atividades do projeto Clube de Filosofia, na *Escola Nosso Mundo*. Na primeira fase, tem-se os seguintes passos “1. Conhecendo a leitura analítica: fase inicial do projeto e do domínio do primeiro estágio da leitura” e “2. Segundo estágio da leitura analítica: aprender a radiografar um livro para entender a sua estrutura”. Na segunda fase, os passos foram “3. As primeiras regras da leitura avançada: conhecendo seis das 11 onze regras” e “4. As regras finais da leitura analítica: conhecendo as últimas cinco regras”. Na terceira fase, estão os passos “5. Encontrando amigos: leitura filosófica é uma forma de descobrir amigos” e “6. Como ler, escrever e argumentar em filosofia: a leitura, escrita e discussão e a descoberta dos problemas filosóficos”. Na quarta e última fase, os passos foram “7. Práticas finais das competências: analisando textos para apresentar no seminário de filosofia” e “8. Apresentação do seminário de filosofia: realização do evento para apresentar leituras filosóficas”.

A produção da sequência didática teve o intuito de estabelecer momentos específicos, com a turma envolvida na aplicação de atividades voltadas ao desenvolvimento das competências de leitura, argumentação e escrita filosófica. Os quatro primeiro passos foram pensados no modelo de oficinas para se apresentar as regras de leitura de Adler com execução de atividades, para garantir logo seguida uma melhor compreensão e visualização do trabalho planejado e executado.

A partir da sequência didática, passou-se ao desenvolvimento de oficinas que fossem capazes de transmitir os alunos as regras de leituras analíticas, propostas por Mortimer Adler. As formações seriam realizadas em um horário específico, logo após o horário de aula da disciplina de Filosofia. Para elas, foram preparados *slides* de apresentação e atividades.

O último instrumento pedagógico preparado foi a série de questionários e provas voltados à prática do uso das regras e à avaliação da metodologia de desenvolvimento das competências filosóficas. Tal material propunha exercícios de interpretação, discussão e comentário baseados em textos filosóficos. A escolha dos textos e autores foi realizada, mediante sua interligação com o planejamento de ensino da disciplina. Por isso, propôs-se contextualizar a realização das atividades com o conteúdo apresentado ao longo das aulas. Além de textos, os questionários expunham questões para orientar a leitura, mediante o uso das regras de leitura, retiradas dos textos de Mortimer Adler.

Foi preparada uma bateria de 10 questionários para garantir que os alunos desenvolvessem o hábito e a aptidão com o uso das regras. Além dos textos filosóficos, os questionários tinham questões em formato dissertativo para garantir que os alunos exercitassem sua escrita, ao longo da realização das tarefas. As regras foram inseridas nestas questões de

forma gradual até chegar ao seu último formato, em que se requeria que os alunos respondessem a questionários que envolvessem todas as regras.

ESCOLA NOSSO MUNDO
CLUBE DE FILOSOFIA

PROF. André Lisboa - Turma 9º Ano

Aluno: _____

São Luís, 21/06/2019

1. Leia o trecho do texto "A consciência é um diálogo", do filósofo francês Louis Leavelle e aplique as regras da leitura analítica que já trabalhamos.

Consumimos: a economia do esqueço

Quando se está a sós, diz-se que se está a sós consigo mesmo, o que implica que não se está sozinho, mas a dois. O ato pelo qual nos desdobramos para ter consciência de nós mesmos cria em nós um interlocutor invisível ao qual perguntamos no nosso próprio segredo. Contudo, dessas duas séries que nascem em nós assim que a consciência aparece, das quais um fala e outra escuta, um olha e o outro é olhado, jamais sabemos qual somos nós mesmos: assim, toda a consciência é obrigada a encenar para si uma espécie de teatro no qual o eu não para de se buscar e de fugir de si.

Isto se vê muito bem na memória, que é o melhor instrumento do conhecimento de si, o mais sutil e o mais cruel. Nunca se tem consciência de que se faz, mas apenas do que se acabou de fazer. A memória supõe um resumo, um despojamento de todo interesse que nos permite perceber nossa própria realidade numa espécie de transparência purificada; mas essa realidade já não é estranha, e reconhecê-la é também reconhecer-se.

A consciência que temos do universo é ela própria um diálogo entre o universo e nós, no qual o universo fala conosco tanto quanto falamos com ele. Ao observar seu próprio corpo, os outros homens e a natureza inteira, e eu, se observo, nas testemunhas fora das quais ele nada sabe de si mesmo. Jamais consegue aprender diretamente sua verdadeira natureza; no entanto, o mais humilde dos seres, e menor dos objetos, o mais fútil dos acontecimentos são como tantos sinais que lhe propõem sua revelação. E o agente inteiro é um espelho infinito no qual ele discerne o jogo de suas diferentes potências, a afecção dos limites delas.

Quem quer se conhecer de mais perto se olha em outro eu, que é sempre um espelho mais conveniente. A descoberta de outra consciência é semelhante, para nós, à daqueles lugares privilegiados onde percebemos os ecos de nossa própria voz com nitidez suficiente para que nos pareçam distintos, ou à daqueles poços profundos onde eles ressoam com uma gravidade sonora que nos dá uma espécie de conexão.

Trecho extraído do livro *A Consciência de Si* (São Paulo: Iluminções Editora, 2014, p.21-22), de Louis Leavelle (1883 - 1952), filósofo existencialista francês.

a. Que tipo de texto é este? Teórico? Prático? Sociológico? Classifique o texto de acordo com o título e o assunto

b. Expresse a unidade do texto de maneira mais breve possível. Diga sobre o que se trata o texto.

c. Enumere suas partes principais em ordem; esboce as partes do texto como se estivesse produzindo um sumário.

d. Defina o problema ou os problemas que o autor tenta resolver. Tente reformular a pergunta que o autor quis responder com seu texto.

e. Encontre as palavras importantes e, por meio delas, entre em um acordo com o autor. Diga o que essas palavras querem dizer no contexto do autor. Deve-se buscar as palavras que tem mais destaque e determinam o sentido preciso delas.

f. Para finalizar, substitua os argumentos do autor para sua tese. Em seguida, reescreva o que o autor diz com suas palavras.

Figura 2 - Uma das primeiras atividades para aplicação das primeiras cinco regras; atividade encontra-se no apêndice

[illegible]

Figura 3 - Exercício aplicado durante as oficinas para aprendizagem das regras de leitura; atividade encontra-se no apêndice

Não apenas questionários específicos foram utilizados para que os alunos praticassem a leitura ativa. Foram ainda composta uma prova para servir de material de análise e avaliação da compreensão e do uso da metodologia pelos alunos. A prova deveria ter como base,

semelhantemente aos exercícios, textos de um filósofo estudado pelos alunos ao longo das aulas e que estivesse no planejamento do período letivo.

O Seminário de Filosofia foi pensado como um instrumento pedagógico, articulado como um momento final do Clube de Filosofia, mas ele não será considerado como um instrumento de análise para esta pesquisa de mestrado. Apesar disso, cabe aqui explicar sua função e seu objetivo. A expectativa do seminário seria colocar os alunos no exercício primeiro da pesquisa e do estudo com textos e problemas filosóficos. Ou seja, permitir que eles tivessem uma experiência de leitura filosófica pessoal, a partir de questões fundamentais da filosofia. Como base para o Seminário foi repassado aos alunos, capítulos retirados da obra *Como pensar sobre grandes ideias* (2013), de Mortimer Adler, em que o autor apresenta da forma sistemática uma discussão concentrada em algumas das questões filosóficas mais famosas - a exemplo de “O que é a verdade?”, “O que é a beleza?” “O que faz o governo?”, “O que é a bondade?” etc.

A aplicação de cada um desses instrumentos e os rumos que a pesquisa seguiu como um todo será relatada no tópico seguinte, de forma mais detalhada. Posteriormente, será feita a avaliação crítica específica dos instrumentos e de toda a pesquisa.

3.4 O desenvolvimento da pesquisa

Após o período de investigação metodológica-bibliográfica, sobre a qual se fundamentaram os dois primeiros capítulos desta dissertação, iniciou-se a implementação da pesquisa na turma do 9º Ano, da Escola de Nosso Mundo. Passa-se, neste momento, a um relato direto, a partir da perspectiva do pesquisador, dos eventos que se sucederam durante a fase de aplicação, que teve início em fevereiro do ano de 2019, estendendo-se até meados de novembro do mesmo ano.

O primeiro momento da pesquisa aplicada foi de planejamento em que se buscou articular com a coordenação da escola as atividades do projeto Clube de Filosofia. A pedido da escola, ficou decidido que, em vez de se seguir a proposta de substituição da disciplina de filosofia por um grupo de pesquisa, deveria se abrir um novo horário semanal, específico para as atividades do grupo de pesquisa. A justificativa é que a estratégia em fase de teste poderia não dar conta dos conteúdos previstos para serem trabalhados na turma do 9º ano. Esta mudança de planejamento influenciou de forma marcante o desenrolar das atividades do clube e sua recepção na turma como se verá em seguida.

Logo, optando-se por essa mudança, deveria ser feita uma adequação de horários para garantir o concomitantemente o trabalho da disciplina de filosofia e do Clube. Todavia, o que

se apresentou como uma solução configurou-se como uma armadilha. Apesar de saber que poderia ser um problema para o desenvolvimento das atividades, a coordenação destinou os dois últimos horários da sexta-feira (11h10 às 12h50) para execução das aulas e do projeto. Infelizmente, foi a única solução encontrada pela escola e não se podia mais voltar atrás em sua aplicação porque o projeto já havia sido anunciado a toda a comunidade escolar.

Deste modo, continuou-se o desenvolvimento da proposta e chegou ao conhecimento dos alunos - antes mesmos de as aulas começarem - a alteração de horário. A questão se tornou um dilema principalmente porque a turma do 9º ano, antes da apresentação do projeto, teria um horário de aula a menos às sextas-feiras que agora seria ocupado pelas atividades do Clube de Filosofia. Iniciou-se assim um movimento de resistência à implantação da metodologia pesquisada nesta dissertação. Ao descobrirem que a responsabilidade era do professor de filosofia, grande parte da turma passou a rejeitar tanto as aulas da disciplina quanto as oficinas do projeto.

As reclamações se repetiram ao longo dos três primeiros meses, apesar de as tentativas de sensibilização, por meio de dinâmicas e conversas. Tentou-se de tudo para que os alunos se sentissem motivados, mas a fome, a estafa da semana, a frustração da liberdade ceifada falou mais alto durante os primeiros meses da pesquisa. O primeiro impacto deste dilema foi um dos principais motivos para o atraso no desenvolvimento da sequência didática que havia sido pensada anteriormente. O desânimo contaminou toda a iniciativa, agravando o mau comportamento dos alunos e a indisciplina na sala de aula, expressada em conversas paralelas e até zombarias. O projeto Clube de Filosofia, pensado como um instrumento para ser um aliado da pesquisa, foi um desastre durante todo o primeiro semestre.

As oficinas para o ensino e exercício das regras de leitura ainda não tinham sido concluídas quando as férias de julho chegaram. Durante os primeiros meses, o trabalho foi mantido sob clima de estresse e desalento. Era necessário reconhecer que o mau comportamento da turma também se intensificou devido às mudanças e às ansiedades pelo qual passam os jovens na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Foram assim necessários muitos momentos para se repensar toda a estratégia de desenvolvimento do trabalho para que ela alcançasse os alunos, pelo menos a maioria deles. A turma que, no ano anterior, gostava da disciplina passou a ver a filosofia como a barreira para a sua liberdade. Em contraposição a este quadro, a implementação da estratégia manteve-se possível graças ao auxílio de alunos mais interessados que se reconheceram a situação difícil pela qual passava o professor-pesquisador. Apesar disso, é importante registrar que toda a situação agravou o estresse nas relações entre professor e alunos.

Para além do desânimo dos alunos, houve outro motivo que dificultou a condução das atividades do projeto no primeiro semestre: teve de se buscar soluções para um calendário escolar corrido. Durante praticamente todo o mês de junho, a atenção dos alunos ficou concentrada em feira escolar anual chamado *Literarte* - o mais importante evento cultural da escola, que concentra forças de todas as disciplinas. Sendo a disciplina de filosofia e o encontro do Clube realizados às sextas-feiras, nos últimos dois horários, os horários eram frequentemente tomados por outras atividades. Durante três semanas entre maio e julho, não houve encontro com os alunos em decorrência de planejamento e execução de tarefas da feira escolar. O desenvolvimento da pesquisa laboratorial seguiu lentamente assim passando por momentos consecutivos de discussão, avaliação rápida e adequação. A pausa das atividades escolares no mês de julho foi fundamental.

As férias foram utilizadas para rever a estratégia do Clube de Filosofia e repensar a dinâmica de sua realização na sala de aula. Uma das primeiras propostas levantadas foi reduzir o período de atividade para que se os estudantes não reclamasse mais tanto do horário estendido. Outra foi reforçar os vínculos entre professor e aluno para que eles entendessem que a pesquisa seria um benefício para a turma e não um problema: propôs-se uma roda de conversa, o que facilitou a exposição de dificuldades e o que melhorou o canal de comunicação entre professor e os estudantes. Aplicada já na volta às aulas, em agosto de 2019, as duas medidas foram bem recebidas pela turma.

O período de realização do Clube de Filosofia passou de 50 minutos para 25 minutos e os estudantes ficaram menos contrariados. Provocou um resultado positivo ainda a roda de conversa em que mais uma vez expôs-se como todo o trabalho estava sendo desenvolvido ao longo do ano, os objetivos e os benefícios do clube. Os alunos passaram a entender que estavam dentro de um processo de pesquisa. O vínculo pedagógico que esteve à beira de ser rompido foi retomado, após os acordos estabelecidos com a turma.

No fim do mês de agosto as atividades do Clube de Filosofia se intensificaram, porém com o tempo reduzido pela metade e ainda com o cansaço empreendido pelo horário somado a pontuais casos de indisciplina - contidos de forma rápida - o desenvolvimento da sequência didática acabou atrasando. Conforme o planejado, ela devia ter sido encerrada no fim de agosto para já se passar à fase de aplicação das provas em setembro, porém não foi possível. Principalmente, porque os primeiros passos da sequência acabaram tendo de ser reiniciados, devido aos poucos resultados obtidos ao longo do primeiro semestre, marcado pela resistência ao projeto dentro da turma.

Apesar do ritmo lento do desenvolvimento da sequência didática, aproveitou-se ao máximo o tempo para aplicação de exercícios e atividades, produzidas a partir das regras de leitura e dos textos de filósofos, que envolviam diferentes temáticas, como *a teoria crítica à sociedade do consumo; a deficiência de atenção no mundo atual; a fragilidade das relações e das amizades; a reinterpretação do mundo a partir da filosofia* etc. Foram utilizados trechos de textos de autores como Zygmunt Bauman, Byung-Chul Han, Montaigne, Merleau-Ponty, Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir e Wittgenstein. Os exercícios foram produzidos com questões fixas - sendo que continuamente as novas regras eram inseridas.

Por volta do fim de setembro, as atividades da terceira fase da sequência didática foram concluídas, sendo encerrada com uma aula sobre *A leitura como uma conversa entre amigos e Como ler e argumentar a respeito de problemas filosóficos*.

Em um diálogo com a coordenação da *Escola Nosso Mundo*, ficou acertado que a prova bimestral da turma do 9º ano, a ocorrer em setembro, seria produzida nos moldes das atividades do Clube de Filosofia. Seria uma forma de engajar os alunos nas atividades propostas para o desenvolvimento das competências de forma mais direta. O retorno foi imediato. Os alunos gostaram da experiência e pediram que a prova e mantivessem em igual formato no mês de outubro, pedido que foi aceito pela coordenação. Mais adiante, na fase de discussão da pesquisa, as avaliações de setembro serão apresentadas e serão uma das principais bases de avaliação desta metodologia de ensino.

A partir daí, no início de outubro, passou-se à quarta e última fase da sequência didática do Clube de Filosofia, com a preparação dos grupos de pesquisa para produção do Seminário de Filosofia. Tanto a escolha das equipes quanto dos temas que elas estudariam foram produzidas por sorteio, para garantir a aleatoriedade da execução das tarefas. Tomou-se como base, como já dito antes, as discussões filosóficas realizadas por Mortimer Adler na sua obra *Como Pensar Sobre Grandes Ideias* (2013).

A escolha do livro foi motivada pelo fato de ele compilar sistematicamente problemas filosóficos sobre diferentes aspectos e pontos de vista - o que facilita a introdução das questões mais profundas da filosofia. Por exemplo, no caso do problema filosófico “O que é a verdade”, o autor subdivide a discussão em cinco capítulos: 1. Como pensar sobre verdade? 2. Como pensar sobre opinião? 3. A diferença entre conhecimento e opinião; 4. Opinião e liberdade humana? 5. Opinião e a regra da maioria. Segundo o educador Mortimer Adler, a intenção da obra é dar ao leitor uma compreensão intelectual sobre as palavras que usamos comumente; e assim “pensar sobre as ideias que estão por trás da nossa comunicação cotidiana e reconhecer as principais perguntas que fundamentam estas ideias” (ADLER, 2013, p. 21-22).

Organizados a partir de eixos específicos, os textos foram apresentados aos alunos em apostilas, produzidas exclusivamente para fins didáticos. Foram formados seis grupos, quatro deles com seis integrantes e dois com cinco. Para cada grupo, foi distribuída uma apostila com uma reunião de textos filosóficos sobre um problema específico. Os temas, sorteados, foram os seguintes: a) O que é o ser humano? b) O que é a beleza? c) O que é a justiça? d) O que é o trabalho? e) O que é o governo? e e) O que é a mudança e o progresso?. Após a divisão, os alunos passaram a ler os textos durante os encontros do Clube, respondendo questões relacionadas às regras de leitura.

Além da apresentação do seminário, os alunos deveriam entregar um questionário, respondendo às principais regras de leitura. O exercício tinha o objetivo de dar a eles uma certa segurança sobre o assunto que exporiam durante as apresentações. Após duas reuniões com a turma, ficou acertado que os grupos deveriam entregar uma cópia do questionário respondido no dia 6 de novembro e apresentar o Seminário de Filosofia no dia 20 de novembro. A atividade do seminário correspondeu à última nota da disciplina de filosofia, no caso a nota bimestral do quarto e último período escolar.

O atraso nas apresentações se deu devido a mais um evento escolar, chamado Sarau Literário, que acabou cobrando a atenção da turma de 9º ano, pois estes precisavam ensaiar peças e esquetes durante o período das aulas. Em decorrência desse atraso, não será aprofundada a avaliação do seminário como instrumento durante a fase de análise desta proposta metodológica, porém ressalta-se como mecanismo pedagógico, por sua capacidade de mobilização da turma.

Um modo de tornar o seminário mais atraente aos alunos foi torná-lo avaliativo do ponto de vista individual, como supracitado, como também do ponto de vista coletivo. O seminário havia sido planejado para ser aberto para toda escola, mas diante da resistência dos alunos e do prazo curto, optou-se por mantê-lo restrito à turma. Apesar disso, foi montada toda uma estrutura para a sua apresentação. Uma mesa foi montada na sala de aula, com as cadeiras em formato de auditório. Adotou-se o seminário, a partir de um modelo competitivo. O grupo que obtivessem melhor nota receberia uma premiação em livros - um para cada integrante da equipe.

Inspirados nas regras de leitura de Mortimer Adler, os critérios de avaliação do Seminário de Filosofia foram: 1. Domínio do assunto e dos termos (Compreensão geral do tema); 2. Coerência e coesão na apresentação (Estruturação da exposição); 3. Capacidade de elaborar perguntas (Capacidade argumentativa); 4. Clareza e domínio do tempo (Capacidade retórica) e 5. Capacidade de crítica ao assunto (Pensamento crítico e posicionamento diante do exposto).

Uma última reunião com os líderes dos grupos foi marcada no dia 13 de novembro para apresentar as regras e molde das apresentações. Cada equipe deveria apresentar seu seminário em cerca de 15 minutos, tendo cinco minutos para responder questões interpostas pelos colegas de sala. O tempo destinado a todas as apresentações foi de 120 minutos e para todo seminário de 150 minutos (três horários de aula, duas horas e meia), contando com atrasos e abertura e finalização. A execução do seminário ocorreu no dia 20 de novembro com a participação da turma.

3.5 Uma análise da aplicação da pesquisa

A partir deste momento, será apresentado o resultado da fase de coleta e análise dos dados da pesquisa aplicada à turma do 9º ano, da *Escola Nosso Mundo*. Depois de exposto o relato primeiro do desenvolvimento da estratégia, buscar-se-á avaliar se a metodologia apresentada produziu um efeito formativo referentes às competências filosóficas de leitura, argumentação e escrita. Primeiramente, para tanto, é necessário que sejam estabelecidos critérios para o processo de investigação dos dados reunidos e ainda detalhar o instrumento que serviu como recorte do material colhido pelo pesquisador no trabalho laboratorial realizado nos últimos meses.

Tomou-se como recorte, para a análise do desenvolvimento das competências, as provas realizadas pelos alunos no mês de setembro, em que pela primeira vez, foram eles testados oficialmente quanto à utilização das regras de leitura, retirada da obra de Mortimer Adler. Utilizar-se-á assim as avaliações que ocorreram no dia 26 de setembro de 2019. O material das provas foi escaneado pelo professor para que fossem utilizadas as respostas originais dos alunos. Sendo assim, seguir-se-á três passos a partir de agora: 1. Detalhar e analisar o material da prova e o objetivo de aprendizagem que deveriam ter sido alcançados; 2. Apresentar os critérios de correção da prova e de análise do material, e 3. Verificar se o desempenho dos alunos na prova atendeu aos critérios de avaliação propostos.

3.5.1 Uma prova baseada nas regras: proposta de avaliação

Antes de se apresentar a avaliação que foi utilizada como base para a análise do impacto desta presente pesquisa na sala de aula, faz-se necessário apresentar um breve discussão sobre as principais definições de avaliação. Conforme Silva e Gomes (2018), há pelo menos cinco tendências avaliativas praticadas no ensino brasileiro.

De acordo com os autores, as três primeiras concepções de avaliação têm abordagem claramente quantitativa. A primeira compreende a avaliação como *mensuração*, decorrente da tradição examinista, que utiliza testes e exames com tendência tecnicista e funcionalista; a segunda é a avaliação por *objetivos*, que avalia a mudança de comportamentos, também de base tecnicista-funcionalista; a terceira é a avaliação de *juízo de valor*, que aponta o instrumento avaliativo como tomada de decisão, seguindo também a tradição tecnicista-funcionalista.

As outras duas concepções são a *avaliação-negociação* em que se pensa o processo avaliativo como democrático, formativo e global, seguindo as tendências holística, social pluralista e dialógica-democrática; e a avaliação *híbrida*, que tende a uma “combinação, harmonização ou conflitos das/entre concepções de avaliação”, sendo um modelo resultante do embate das formas de legitimidade técnica e política, no sistema avaliativo da educação (SILVA e GOMES, p.376).

Buscou-se seguir o modelo de avaliação convencional, adotado pela *Escola Nosso Mundo*, como instrumento do professor para “a verificação da aprendizagem do aluno” (NOSSO MUNDO, 2019, p. 34). De acordo com o regimento da escola, muitos podem ser os instrumentos e as técnicas de verificação de aprendizagem, entre elas estão testes como debates; pesquisas / trabalhos individuais e em grupos; arguições orais e provas escritas; auto-avaliação; relatório de competência e habilidades do aluno, preenchidos pelo professor; projetos pedagógicos e outros procedimentos, a critério dos professores.

Ressalta-se ainda como expressa Caldeira (2000) que avaliação está relacionada a uma visão teórica e pedagógica:

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (CALDEIRA, 2000, p. 122)

Para verificação e análise dos efeitos do projeto, buscou-se uma avaliação tradicional. Com o intuito de reconhecer até que ponto os alunos conseguiram dominar as regras de leitura apresentadas por Adler, foi preparada uma prova em formato discursivo. Optou-se por um exame com questões a serem respondidas através da escrita para garantir que todas as três competências filosóficas - leitura, argumentação e escrita - pudessem ser avaliadas. De tal modo, preparou-se um questionário centralizado a partir de um único texto filosófico. A base para a escolha do texto foi o conteúdo trabalhado ao longo do quarto período escolar na disciplina de filosofia. Segundo o planejamento mensal, o assunto que deveria ser tratado na sala de aula era o existencialismo de Heidegger, Sartre e Simone de Beauvoir. Foi assim

escolhido para a prova um trecho longo do texto *O existencialismo é humanismo* (1979), do filósofo francês Jean-Paul Sartre.

Em razão do curto espaço de tempo que se dedica para a realização das provas na escola, no caso 50 minutos, escolheu-se por se exigir que os alunos aplicassem apenas as oito primeiras regras de leitura ao estudar o texto de Sartre. Sendo assim, pode-se dizer que as regras de 1 a 8 serviram de base para os enunciados de cada questão. Tratou-se de uma prova trabalhosa, de caráter individual, em que os alunos não puderam consultar nem o professor nem qualquer outro material para respondê-la. As questões foram igualmente repetidas a partir de outros exercícios aos quais os alunos já haviam respondido anteriormente, tendo outros textos como base, o que se pode verificar ao consultar o apêndice. Esperou-se com a estratégia fixar o uso das regras e suas noções gerais.

Quanto aos objetivos de aprendizagem o que se almejou principalmente com a avaliação foi que os alunos pudessem utilizar as regras de leitura sobre o texto de forma clara e independentemente, demonstrando domínio e clareza sobre o que se pedia. A intenção principal era fornecer ao aluno um instrumento por meio do qual ele pudesse interagir com o texto filosófico, de forma mais facilitada e familiarizada. Esperava-se, assim, que eles fossem capazes de responder as questões que exigiriam deles um certo grau de domínio das competências filosóficas que se buscou desenvolver com a metodologia pesquisada e aplicada durante os encontros do Clube de Filosofia. Salienta-se que a prova não é o suficiente para analisar o desenvolvimento das competências, mas pode apresentar um resultado preliminar e apontar se a metodologia segue por um caminho próspero.

Para garantir e facilitar a verificação imediata da prova, em seus pormenores, opta-se por adicioná-la aqui, em formato de imagens:

	ALUNO (A):		Nº
	PROFESSOR (A): André		COMP. CURRICULAR: Filosofia
	SÉRIE: 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL II		DATA: ____ / ____ / 2019

INSTRUÇÕES:

- Leia atentamente todas as questões antes de iniciar a resolução da prova.
- Usar somente caneta azul ou preta, escrevendo com letra legível.
- **Avaliações feitas a lápis NÃO serão corrigidas.**
- Não é permitido o empréstimo, troca de material ou **quaisquer outros contatos** entre alunos durante execução da prova.
- É proibida a permanência, sobre a carteira, **de qualquer material**, salvo o autorizado para a realização da avaliação.
- Mantenha o **silêncio** durante toda a aplicação da prova.
- **Nas questões de múltipla escolha marque apenas UMA opção.**
- **Nas questões que exigem cálculos, só será aceita a resposta se o respectivo cálculo estiver na prova.**
- Seu documento de avaliação deve estar sempre sem rasuras pois o mesmo não será substituído.
- **Não será permitida a permanência do celular com o aluno** durante a aplicação da prova, devendo ficar dentro da mochila e completamente desligado ou o entregue ao professor que está em sala para guardá-lo.

AVAL 2 (0 A 8):
FORM. (0 A 2):
NOTA (0 A 10):

AVALIAÇÃO 2 - FILOSOFIA - 3º PERÍODO

Leia o texto abaixo e, a partir dele, aplique as regras de leitura filosófica que trabalhamos em sala nas perguntas abaixo:

O existencialismo é um humanismo, de Jean Paul Sartre

"Que significa dizer que a existência precede a essência? Significa que o homem primeiro existe, se encontra, surge no mundo, e que se define depois. O homem, tal como o existencialista o concebe, se não é definível, é porque de início ele não é nada. Ele só será em seguida, e será como se tiver feito. O homem é não apenas tal como ele se concebe, mas como ele se quer, e como ele se concebe depois da existência, como ele se quer depois desse impulso para a existência, o homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo.

Tal é o primeiro princípio do existencialismo. É também o que se chama a subjetividade, e que nos reprovam sob esse mesmo nome. Mas, que queremos dizer com isso, senão que o homem tem mais dignidade que a pedra ou que a mesa? Pois nós queremos dizer que o homem primeiro existe, isto é, que ele é de início aquele que se lança para um porvir, e que é consciente de se lançar no porvir.

O homem é de início um projeto que se vive subjetivamente, ao invés de ser um musgo, uma podridão, um couve-flor; nada existe antes desse projeto; nada está no céu inteligível, e o homem será aquilo que ele tiver projetado ser. Não o que ele quiser ser. Pois o que entendemos vulgarmente por querer é uma decisão consciente e que é para a maior parte de nós posterior àquilo que fizemos de nós mesmos. Posso querer aderir a um partido, escrever um livro, casar-me, tudo isso é uma manifestação de uma escolha mais original, mais espontânea do que aquilo que chamamos vontade. Mas se verdadeiramente a existência precede a essência, o homem é responsável por aquilo que ele é.

Assim, o primeiro passo do existencialismo é colocar todo homem de posse daquilo que ele é e fazer cair sobre ele a responsabilidade total por sua existência. E, quando nós dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que o homem é responsável por sua estrita individualidade, mas que ele é responsável por todos os homens.

Há dois sentidos para a palavra subjetivismo e nossos adversários jogam com esses dois sentidos. Subjetivismo quer dizer, por um lado, escolha do sujeito individual por si mesmo, e, por outro, impossibilidade para o homem de ultrapassar a subjetividade humana. É esse segundo o sentido profundo do existencialismo. Quando afirmamos que o homem se escolhe a si mesmo, entendemos que cada um de nós se escolhe, mas queremos dizer também que, escolhendo-se, ele escolhe todos os homens.

Figura 4 - Primeira página da prova aplicada para avaliação da aprendizagem das regras de leitura

De fato, não há um só de nossos atos que, criando o homem que queremos ser, não crie ao mesmo tempo uma imagem do homem tal como estimamos que ele deva ser. Escolher ser isto ou aquilo é afirmar ao mesmo tempo o valor daquilo que nós escolhemos, pois não podemos nunca escolher o mal; aquilo que escolhemos é sempre o bem, e nada pode ser bom para nós sem sê-lo para todos. Se, por outro lado, a existência precede a essência e se nós queremos existir, ao mesmo tempo que moldamos nossa imagem, essa imagem é válida para todos e para toda nossa época.

Assim, nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois ela engaja a humanidade inteira. Se eu sou um operário e se escolho aderir a um sindicato cristão ao invés de ser comunista, se, por esta adesão, eu quero indicar que a resignação é no fundo a solução que convém ao homem, que o reino do homem não é sobre a terra, eu não estou engajando apenas a mim mesmo: eu quero ser resignado por todos, por consequência minha decisão engaja toda a humanidade. E se eu quiser, fato mais individual ainda, casar-me, ter filhos, ainda que esse casamento dependa unicamente de minha situação, ou de minha paixão, ou de meu desejo, com ele eu engajo não apenas a mim mesmo, mas toda a humanidade no caminho da monogamia.

Assim, eu sou responsável por mim mesmo e por todos, e eu crio uma certa imagem do homem que eu escolhi; escolhendo-me, eu escolho o homem”.

(Trecho do texto “O existencialismo é um humanismo”, de Jean Paul Sartre, filósofo existencialista)

1. A primeira regra de leitura analítica diz que devemos classificar o tipo de texto que estamos lendo. Sendo assim, que tipo de texto é este? (0,25 pt)

2. A segunda regra da leitura analítica diz que devemos reconhecer a estrutura do texto. Como se pode dividir este texto? Qual seria a sua estrutura? (0,25 pt)

3. A terceira regra diz que devemos saber expressar a unidade do texto com cerca de 10 ou 20 palavras. Sobre que o texto trata? Qual é o assunto principal do texto? Escreva duas ou três linhas sobre ele. (0,5 pt)

4. A quarta regra diz que devemos descobrir quais são as principais perguntas que o autor de um texto está fazendo. Descubra quais foram os problemas levantados pelo autor do texto. O que ele está discutindo? Qual é principal e quais são as perguntas secundárias? (1,0 pt)

5. A quinta regra da leitura analítica diz que nós devemos descobrir quais são as palavras importantes de um texto. Trata-se de descobrir os termos principais e seus significados. Descubra quais são as cinco palavras mais importantes deste texto e explique o que elas significam para o autor: (1,5 pt)

Figura 5 - Segunda página da prova aplicada para avaliação da aprendizagem das regras de leitura

6. A sexta regra da leitura analítica explica que devemos encontrar as frases mais importantes de um texto e descobrir as suas proposições, ou seja, explicar seus conteúdos com nossas próprias palavras. As frases importantes sempre têm argumentos, sempre tem justificativas. Transcreva abaixo uma das frases importantes do texto e depois, com suas palavras, explique o que ela quer dizer: (2,0 pt)

7. Na sétima regra, passa-se ao estudo dos argumentos do autor do texto. Reescreva em que argumento se baseou a escolha da frase na questão anterior: (1,5 pt)

8. Na oitava regra, busca-se reconhecer quais foram as soluções que o autor quis dar para os problemas, para as perguntas que ele fez. De forma sintética, explique se o autor conseguiu resolveu a pergunta a qual se propôs fazer, se ele criou novos problemas, se teve sucesso ou se fracassou: (1,0 pt)

Boa prova!

Figura 6 - Terceira página da prova aplicada para avaliação da aprendizagem das regras de leitura

Como se pode visualizar, a avaliação tinha o valor de pontuação de 8 pontos, que somados à nota formativa, no valor de 2,0 pontos, totalizam 10 pontos. Apesar disso considerar-se-á para análise quantitativa a nota total, pois os 2,0 pontos da nota formativa correspondiam à resolução da última atividade do Clube de Filosofia - frise-se que esta tinha o mesmo formato que a

avaliação⁴⁰, como já supracitado. Nota-se ainda no documento que a distribuição de pontos variou de acordo com a complexidade de cada questão. A medida foi tomada para que os estudantes não se contentassem em responder as questões mais fáceis, obtendo uma nota mínima - prática comum na sala de aula. Os enunciados das provas já revelam quais são as regras a serem aplicadas pelos estudantes na resolução da prova. Evita-se repeti-las aqui.

Exposta de forma breve a avaliação, passa-se agora à apresentação dos critérios de correção da prova e de análise do desenvolvimento da metodologia. Ainda assim, salienta-se que não se pretendeu aqui, apesar do modelo de avaliação tradicional de uma prova, estabelecer um critério de hierarquização da excelência ou de classificação de virtudes (PERRENOUD, 1999, p.11). Seguindo a linha da compreensão do educador francês, citado no segundo capítulo como um dos teóricos fundamentais da teoria pedagógica das competências, esperou-se reconhecer com o processo avaliativo o nível de aprendizagem dos estudantes, prioritariamente.

3.5.2 Critérios para avaliação da prova e de análise da metodologia para o desenvolvimento das competências filosóficas

Sendo assim, foi preciso elencar critérios de avaliação para o julgamento do impacto da metodologia, tomando por base a prova como instrumento de pesquisa avaliativo. Os fundamentos para a análise da aprendizagem dos alunos foi dividido em: a. critérios gerais, baseados nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 3.439/1996; b. critérios da *Escola Nosso Mundo*, previsto em seu regimento; c. critérios retirados da filosofia aristotélica e da metodologia de Mortimer Adler, na obra *Como Ler Livros* (2010). Discorre-se, neste momento, sobre cada item.

Quanto aos critérios de avaliação escolar presentes na LDB (1996), a lei atribui ao docente a responsabilidade primeira, em seu Art. 13 que o professor será o responsável pelo julgamento do desempenho dos estudantes na sala de aula. O documento estabelece:

Frente a isso, a Lei vem possibilitar novos olhares sobre os princípios de avaliar como parte do processo de ensino-aprendizagem, o que é confirmado em seu Art. 24:

A verificação do rendimento escolar observará critérios, dentre eles podemos destacar: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996)

⁴⁰ Recorda-se que é considerado aprovado o aluno que tiver obtido pelo menos 70% do total, ou seja, uma nota acima de 7,0 pontos.

Sendo assim, o processo avaliativo e analítico aplicado aqui adotou como princípios gerais de avaliação os aspectos quantitativos e qualitativos. Com eles foram avaliados os resultados obtidos pelos alunos na prova, resultados estes que foram sintetizados a partir das notas no valor de 0 a 10.

Também se tomou por base para a análise das provas a visão avaliativa da *Escola Nosso Mundo*. A instituição avalia a aprendizagem de estudantes no Ensino Fundamental e do Ensino Médio, a partir de um sistema de notas, que tem como média anual 7,0 pontos em cada disciplina: “I. Será considerado aprovado direto, o aluno que obtiver média anual igual ou superior a 7,0 (sete). Para a aprovação anual e final, exige-se, portanto, um mínimo de 28 pontos que deve ser alcançado pelo estudante em cada componente curricular, ou seja, uma produtividade mínima de 70% por disciplina” (NOSSO MUNDO, 2019, p. 35).

Diante disto, estabelece-se alguns critérios de avaliação qualitativa quanto à perspectiva metodológica-pedagógica baseada em tópicos do pensamento de Aristóteles e Mortimer Adler. O filósofo grego expressa em sua *Metafísica* que é prova de saber aquele que tem a capacidade de ensinar (ARISTÓTELES, 981b, 2002, p. 7). Sabe-se que Adler (2010, p.66) inspirado pelo filósofo grego, reconhece que aquele que leu e entendeu é capaz de expressar em palavras aquilo que foi entendido, como registra: “(...) ler é pensar, e o pensamento tende a se expressar em palavras - faladas ou escritas. A pessoa que diz que sabe o que pensa, mas não consegue expressá-las em palavras, na verdade não sabe o que pensa”.

Esta é outra justificativa pela qual se adotou uma prova discursiva como fundamento de avaliação da aplicação da pesquisa. Ressalta-se que sobre a escrita em formato de anotações, o pensador norte-americano as divide em *estruturais*, *conceituais* e *dialéticas*. O primeiro tipo recupera a organização de um texto, o segundo expressa as ideias de um texto e o terceiro responde às ideias do autor. A confecção das questões na prova teve como base a noção destes três tipos de anotações.

A prova discursiva se mostra como pertinente ao principal critério para a formação de um leitor segundo o pensamento de Adler (2010, p.67): a ação responsiva sobre o texto lido. O estudante que é capaz de interagir com o texto é um leitor em formação, anima-se no desenvolvimento de suas próprias competências de interpretação, de argumentação e de escrita. O educador norte-americano afirma que a leitura efetiva deixa rastros, sejam eles anotações, grifos, asteriscos, numerações, linhas verticais, sublinhas, palavras circuladas, sinais de exclamação, interrogação e outros.

Considerando-se tais aspectos apresentados por Adler, estabeleceu-se um método de avaliação conceitual para as provas, que se delineia nos moldes da tabela a seguir:

QUADRO - ANÁLISE CONCEITUAL (Segundo critérios da metodologia de Mortimer Adler)	
Conceito A	- Demonstra <i>alta</i> ação responsiva ao texto (Expressão por escrito corretamente das ideias principais do texto estudado; sinaliza interação com grifos, anotações e sinais; responde a todas as regras de leitura propostas por Adler)
Conceito B	- Demonstra <i>média</i> ação responsiva ao texto (Expressão por escrito corretamente das ideias principais do texto; sinaliza interação com grifos, anotações e sinais; responde parcialmente as regras de leitura propostas por Adler)
Conceito C	- Demonstra <i>baixa</i> ação responsiva ao texto (Não consegue expressar por escrito corretamente as ideias principais do texto; sinaliza interação com grifos, anotações e sinais; responde parcialmente as regras de leitura propostas por Adler)
Conceito D	- Demonstra <i>mínima</i> ação responsiva ao texto (Não consegue expressar por escrito corretamente as ideias principais do texto; não utiliza grifos, anotações e sinais; não responde as regras de leitura propostas por Adler)

É ainda fundamental tomar como precaução a certeza de que o desenvolvimento das competências não é um processo finalizável. Quanto mais pratica a leitura, mais um leitor se aprimora. Logo, não há como se esperar que ainda na fase escolar da vida um aluno possa dominar em níveis sofisticados tais competências, como o próprio Adler reconhece. As capacidades de leitura, diálogo e expressão escrita se desenvolvem a partir da formação do hábito de interpretação dos textos. E pode-se afirmar, sem dúvidas, que isso não é diferente em relação aos textos filosóficos e às competências filosóficas.

O processo de avaliação, a partir da prova, baseou-se em um princípio não-excludente em que se busca observar a forma como cada aluno conseguiu se desenvolver, ressaltando-se seus ganhos, como bem expressa Conceição (2016):

(...) a avaliação é um processo que deve ser incorporado à prática do professor, em que todas as experiências, manifestações, vivências, descobertas e conquistas das crianças devem ser valorizadas, com o objetivo de revelar o que a criança já tem e não o que lhe falta (CONCEIÇÃO, 2016).

Segue-se assim à análise dos dados de aprendizagem presentes no teste respondido pelos estudantes durante a pesquisa. O procedimento terá como base o cruzamento das notas alcançadas pelos alunos e a atribuição dos conceitos criados a partir da visão de Adler sobre a aprendizagem de sua metodologia.

3.5.3 Análise geral dos dados fornecidos pela prova

A prova que serviu como base para a avaliação da metodologia, proposta por este projeto de pesquisa, foi aplicada no dia 26 de setembro de 2019, como já dito acima. Fizeram-se presentes todos os 34 estudantes na data do teste. Metodologicamente, não se procurou identificar os alunos para evitar a publicação de dados pessoais. As provas foram numeradas e seus resultados foram analisados com base em uma tabela primária que contempla os critérios avaliativos propostos acima. Inserida a seguir, a tabela tem o intuito de garantir uma avaliação cruzadas, a partir das notas e dos conceitos, o que será exposto logo adiante.

QUADRO 2 - Tabela de análise da prova baseada nas regras de leitura		
PROVAS	NOTA - Atende aos critérios de análise quantitativa, referentes aos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 3.439/1996 e ao Sistema de Avaliação da <i>Escola Nosso Mundo</i> .	ANÁLISE CONCEITUAL - Atende aos critérios qualitativos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 3.439/1996 e aos pressupostos da visão educativa presente na metodologia de Mortimer Adler.
	NOTA	CONCEITO
1	9,0	A
2	9,5	A
3	8,5	B
4	8,5	B
5	6,0	C

6	10,0	A
7	8,75	B
8	8,5	B
9	10,0	A
10	10,0	A
11	10,0	A
12	8,0	B
13	8,0	B
14	9,75	A
15	9,0	A
16	9,5	A
17	9,0	A
18	9,0	A
19	6,0	C
20	8,5	B
21	8,75	B
22	8,0	B
23	10,0	A
24	7,0	C
25	8,25	B
26	8,75	B
27	10,0	A
28	9,5	A
29	7,25	C
30	8,0	B
31	6,25	C
32	7,75	C
33	9,5	A
34	10,0	A

Conforme a Tabela 2, pode-se verificar que a maioria dos alunos foi aprovada, segundo critérios quantitativos. Em termos numéricos e percentuais, os dados se apresentam assim: 31 notas acima da média, o que corresponde a 91,1% do total e 3 notas abaixo da média (8,9%). A nota máxima (10,0) foi alcançada por 7 estudantes (20,5%); 3 estudantes (8,9%) atingiram a média mínima (7,0 a 7,9) para aprovação. A maioria das notas - 21 (61,7%) obtida ficou entre 8 e 9,9 pontos. Segundo análise dos dados da Tabela 2 em termos qualitativos, mediante confrontação com os critérios da Tabela 1, os resultados numéricos e percentuais são: 14 (41,1%) estudantes obtiveram Conceito A; 12 (35,2%) alcançaram Conceito B; 6 (17,6%) obtiveram Conceito C. Nenhuma prova recebeu Conceito D.

Tais dados podem ser conferidos nos gráficos abaixo:

Gráfico 9: Avaliação quantitativa geral

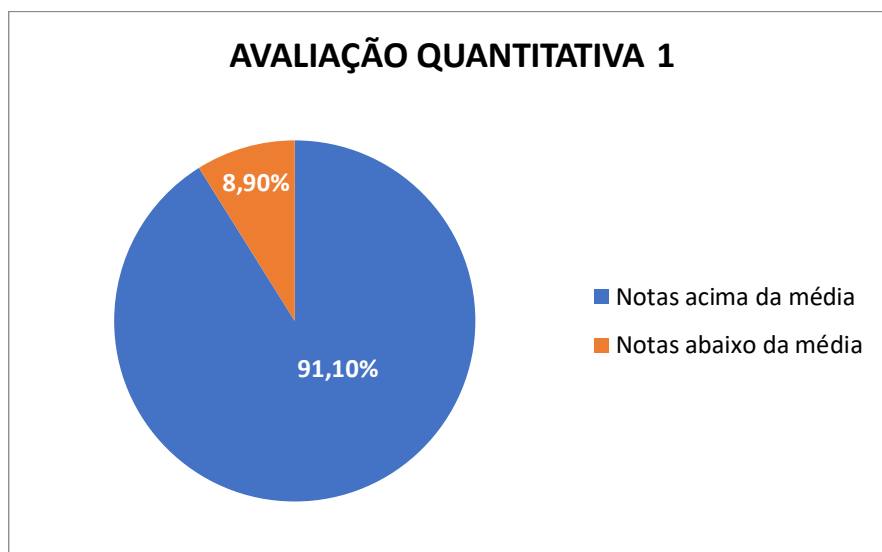


Gráfico 10: Avaliação quantitativa específica

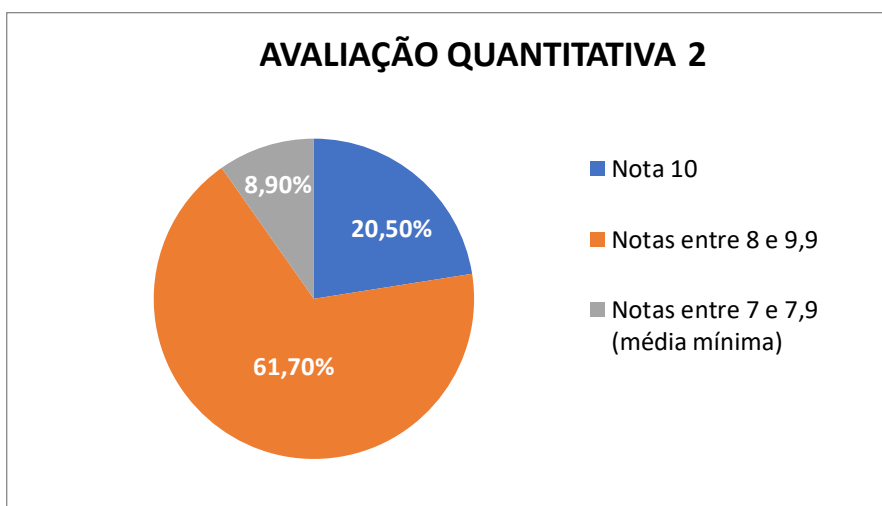


Gráfico 11: Avaliação qualitativa



Fonte: autoria própria.

Conforme os resultados levantados a partir da prova, que avaliou o uso das regras de leitura e da presente metodologia, pode-se verificar que a maior parte dos alunos foi aprovada tanto por critérios quantitativos e qualitativos. É bom que se frise que o exame tinha um caráter muito mais interpretativo, proposto como exercício, do que meramente como teste de conhecimentos e conteúdos - como normalmente ocorre na experiência escolar. Isto que deve ser considerado para se julgar os próprios resultados, principalmente porque o principal objetivo da metodologia proposta pela pesquisa não é o domínio de conteúdos da história da filosofia, mas o desenvolvimento de competências filosóficas.

A análise da avaliação quantitativa nos mostra que 91,1% dos alunos conseguiu entender e executar as regras propostas para interpretar o texto de Jean-Paul Sartre - o que corresponde dizer que quase toda a turma poderia ser considerada aprovada no teste realizado. Contudo, para uma análise mais profunda, passa-se a uma breve reflexão sobre os resultados da avaliação qualitativa, o que permitiu reconhecer sinais de compreensão e de efetividade no uso da metodologia.

Sendo assim, o resultado da avaliação por conceitos - 76,3% dos participantes do teste obtiveram Conceito A e B - mostra que a maioria dos estudantes conseguiu reconhecer a ideia principal do texto escrito pelo filósofo existencialista. Outro dado positivo inferido a partir da avaliação qualitativa é o fato de que 14 notas receberam o conceito máximo - 14 de um total de 34 - um resultado aparentemente satisfatório.

Ainda assim a variação dos conceitos permite ver que o entendimento do assunto ou a execução das regras se mostrou de forma parcial. Tal parcialidade fica expressada claramente no desempenho dos estudantes que foram aprovados com nota 7,0, mas que receberam apenas um conceito C. Tal nota qualitativa foi atribuída ou porque suas respostas na prova tiveram um déficit de compreensão do texto ou porque executaram parcialmente as regras ou ainda por não conseguiram cumprir o exercício no tempo proposto.

Registra-se que o caráter de empenho do aluno foi um elemento fundamental, principalmente porque é a *ação responsiva ao texto* a base central da avaliação qualitativa. Reconhece-se que os alunos com conceito C, de certa forma, não interagiram com o texto de forma suficiente para garantir um entendimento maior sobre ele e consequentemente uma nota mais elevada. No caso deles, a execução das regras ou a sua assimilação por eles pode ser considerada deficitária. Uma consideração que se pode adicionar é o registro de que durante a prova alguns alunos não demonstraram vontade de realizar a tarefa de leitura e de aplicação das regras.

Embora tenham sido registrados tais casos, pode-se afirmar com precisão - diante dos resultados - que a maioria dos estudantes responde ao critério da leitura como atividade, como ação responsiva ao texto proposto. Tal consideração ainda deve ser questionada mais à frente na fase de avaliação final e problematização, principalmente por conta da circunstância laboratorial da pesquisa.

Para detalhar um pouco mais os resultados obtidos na prova, propõe-se uma análise específica dos dados recolhidos. O procedimento verificará alguns casos particulares dentro do conjunto total das provas respondidas pelos alunos. Opta-se assim, em decorrência da restrição de espaço, por desfiar três testes⁴¹ de um universo de 34. Foram escolhidas, por meio de sorteio com base na Tabela 2, uma prova com Conceito A, uma com Conceito B e uma com conceito C. A necessidade da análise se deve ao fato de o instrumento de pesquisa se tratar de uma prova discursiva, cuja análise de dados requer o máximo de precisão e detalhamento (BEZERRA, 2008). É salutar explicar que nem todas as respostas foram analisadas, mas apenas três entre as mais importantes questões - aquelas cujas regras buscam delinear o entendimento da mensagem principal do texto. Para tanto, será tecido, primeiramente, um panorama geral de cada item das amostras.

As questões analisadas em específicos são as de número 3 - *“A terceira regra diz que devemos saber expressar a unidade do texto com cerca de 10 ou 20 palavras. Sobre que o texto trata? Qual é o assunto principal do texto? Escreve duas ou três linhas sobre ele.”*; a de número 4 - *“A quarta regra diz que devemos descobrir quais são as principais perguntas que o autor de um texto está fazendo. Descubra quais foram os problemas levantados pelo autor do texto. O que ele está discutindo? Qual é principal e quais são as perguntas secundárias?”* e a de número 5 - *“A quinta regra da leitura analítica diz que nós devemos descobrir quais são as palavras importantes de um texto. Trata-se de descobrir os termos principais e seus significados. Descubra quais são as cinco palavras mais importantes deste texto e explique o que elas significam para o autor.”*

Na prova selecionada com Conceito A, verifica-se de forma geral que o aluno interagiu completamente com o texto de Sartre, grifando os trechos das frases importantes, reconhecendo a estrutura e as partes do escrito, circulando as palavras e ainda respondendo detalhadamente a todas as questões propostas. De tal modo, não há dúvidas de que o critério de ação responsiva foi plenamente atendido. Para continuar a análise, toma-se o quadro abaixo, com as questões e as respectivas respostas dadas pelo aluno.

⁴¹ A imagem de cada uma das provas selecionadas para a avaliação detalhada encontra-se no apêndice da dissertação. Ressalta-se que os dados de identificação dos alunos não serão fornecidos.

QUADRO 3 - RESPOSTAS - PROVA CONCEITO A	
QUESTÃO 3 - A terceira regra diz que devemos saber expressar a unidade do texto com cerca de 10 ou 20 palavras. Sobre que o texto trata? Qual é o assunto principal do texto? Escreva duas ou três linhas sobre ele.	RESPOSTA: “A responsabilidade do homem na existência própria e alheia, onde suas decisões interferem totalmente na sua diferença natureza”.
QUESTÃO 4 - A quarta regra diz que devemos descobrir quais são as principais perguntas que o autor de um texto está fazendo. Descubra quais foram os problemas levantados pelo autor do texto. O que ele está discutindo? Qual é principal e quais são as perguntas secundárias?	RESPOSTA: “A primeira pergunta levantada pelo autor é qual o sentido de a existência preceder a essência, a qual o homem é a matriz de sua própria natureza. Depois ele questiona a forma com que o homem se relaciona com o princípio de sua subjetividade, sendo um projeto. Como o homem manifesta o querer através da vontade, uma escolha mais original? Quais conceitos contornam o subjetivismo? E como o homem interfere em toda natureza?”
QUESTÃO 5 - A quinta regra da leitura analítica diz que nós devemos descobrir quais são as palavras importantes de um texto. Trata-se de descobrir os termos principais e seus significados. Descubra quais são as cinco palavras mais importantes deste texto e explique o que elas significam para o autor.	RESPOSTA: “Subjetivismo: que pode ser interpretado de duas formas, como a escolha individual (...). Ou ainda pode ser expresso como a impossibilidade do homem de transgredir esse limite subjetivo. Essência: é a realidade do ser construída a partir de seu surgimento no mundo, a partir de um projeto. Imagem: é protótipo de perfil que se quer seguir e é formada a partir da vontade de existir, do querer. Individualidade: relação do homem com seu próprio ser, constituindo uma relação narcísica com os outros, marcada pelo egocentrismo da sua natureza. Projeto: é a realidade do homem antes de sua origem, a forma como ele surge sem interferência divina”

Como se pode verificar, o estudante conseguiu aplicar com precisão as regras de leitura propostas pela metodologia baseada em Adler, embora possa haver alguma pequena imprecisão em suas respostas. Verifica-se que as questões escolhidas dizem respeito ao entendimento do texto e à capacidade do aluno de se engajar no processo dialógico com o autor e de alguma forma sintetizam a essência das regras de leitura. O estudante teve nota quantitativa 9,5 pontos.

Na qualitativa, pode-se reconhecer que ele consegue resumir o texto na questão 3; indicar os questionamentos que o autor tenta responder na questão 4; e ainda reconhece termos importantes dentro do vocabulário do texto na questão 5.

A segunda prova a ser analisada recebeu Conceito B e alcançou a nota quantitativa de 8,0 pontos. No documento, o estudante não demonstra visualmente interação direta com o texto, não deixa marcas, nem circula as palavras ou faz rabiscos. Apesar disso, suas respostas mostram que ele conseguiu reconhecer a essência do texto, como se pode ver a seguir no quadro com suas respostas:

QUADRO 4 - RESPOSTAS - PROVA CONCEITO B	
QUESTÃO 3 - <i>A terceira regra diz que devemos saber expressar a unidade do texto com cerca de 10 ou 20 palavras. Sobre que o texto trata? Qual é o assunto principal do texto? Escreva duas ou três linhas sobre ele?</i>	RESPOSTA: <i>“O texto de Jean Paul Sartre fala sobre o Existencialismo ou a subjetividade; que o homem é responsável pela sua existência”.</i>
QUESTÃO 4 - <i>A quarta regra diz que devemos descobrir quais são as principais perguntas que o autor de um texto está fazendo. Descubra quais foram os problemas levantados pelo autor do texto. O que ele está discutindo? Qual é principal e quais são as perguntas secundárias?</i>	RESPOSTA: <i>“(…) A pergunta principal é: Que significa dizer que a existência precede a essência? Será que a existência precede a essência mesmo?”</i>
QUESTÃO 5 - <i>A quinta regra da leitura analítica diz que nós devemos descobrir quais são as palavras importantes de um texto. Trata-se de descobrir os termos principais e seus significados. Descubra quais são as cinco palavras mais importantes deste texto e explique o que elas significam para o autor.</i>	RESPOSTA: <i>“Subjetividade: Para o autor, o Existencialismo é subjetivo, ou seja, tem dois lados; Responsabilidade: para o autor, o homem tem a responsabilidade de ser quem é; Escolha: o homem tem a escolha de ser quem é; Existencialistas: são as pessoas que acreditam que existência precede a essência”.</i>

Nas respostas acima, pode-se verificar que o estudante atende as regras de leitura e demonstra entendê-las. Ainda que seja mais sucinto que o estudante Conceito A, este estudante Conceito B apresenta a compreensão geral do tema do texto na Questão 3, levanta a questão principal do autor na Questão 4 e ainda vislumbra - mesmo com imprecisões - parte do vocabulário do texto de Jean Paul Sartre, na Questão 5.

Um detalhe que deve ser observado é que o aluno não descreveu as respostas secundárias, o que claramente mostra que ele acabou não atendendo ao critério completo da Questão 4. As perguntas secundárias são fundamentais para se verificar o grau de profundidade da leitura, reconhecer a estrutura do texto e ainda analisar a abrangência do problema filosófico principal. Não ter respondido clara e completamente esta questão e ainda não ter feito marcações no texto pode ser um indício de que houve pouca interação do aluno com o texto da prova. Ou seja, a ação responsiva não foi tão ativa.

Na prova de Conceito C selecionada e o estudante recebeu nota quantitativa de 6,0 pontos. Nela, a interação visual também é zero. Não há rabiscos, nem sinais de ação sobre o texto e suas palavras. Nem todas as questões foram respondidas e as respostas dadas foram lacônicas e superficiais. No quadro abaixo, estão as respostas dadas pelo estudante às três questões selecionadas. Para melhor compreensão, a análise das respostas vem logo a seguir:

QUADRO DE RESPOSTAS - PROVA CONCEITO C	
QUESTÃO 3 - <i>A terceira regra diz que devemos saber expressar a unidade do texto com cerca de 10 ou 20 palavras. Sobre que o texto trata? Qual é o assunto principal do texto? Escreve duas ou três linhas sobre ele?</i>	RESPOSTA: “Existência do homem; Existencialismo”
QUESTÃO 4 - <i>A quarta regra diz que devemos descobrir quais são as principais perguntas que o autor de um texto está fazendo. Descubra quais foram os problemas levantados pelo autor do texto. O que ele está discutindo? Qual é principal e</i>	RESPOSTA: “Que significa dizer que a existência precede a essência? O que é subjetividade? Qual é o objetivo do existencialismo? Por que o homem é responsável por si mesmo?”

<i>quais são as perguntas secundárias?</i>	
QUESTÃO 5 - <i>A quinta regra da leitura analítica diz que nós devemos descobrir quais são as palavras importantes de um texto. Trata-se de descobrir os termos principais e seus significados. Descubra quais são as cinco palavras mais importantes deste texto e explique o que elas significam para o autor.</i>	RESPOSTA: “ <i>Subjetividade: Escolha do indivíduo; Existencialismo: define que é existência; Responsabilidade: definição da ação dos seus atos; Homem: ser humano que sofre a ação; Existência: é quando estamos vivos</i> ”

A Questão 3 busca levar o aluno a reconhecer a unidade e o texto como um todo. Viu-se que tanto na prova de Conceito A quanto na prova com Conceito B, este objetivo foi alcançado, contudo isto não ocorre de forma completa nestas últimas respostas analisadas na prova de Conceito C. O estudante apenas interpõe duas expressões “A existência do homem; existencialismo” e não consegue alcançar completamente a proposição central do texto Jean Paul Sartre. Mesmo diante disto não se pode dizer que o aluno deixou de entender o conteúdo do texto completamente, podendo ter influenciado outros fatores como indisposição e indisciplina - caso comum, como já relatado anteriormente.

Na Questão 4, o estudante reconhece as perguntas principais do texto e algumas das perguntas secundárias o que já mostra que o domínio interpretativo foi alcançado ainda que parcialmente. Corroborar para tal percepção, o fato de o estudante ter apontado alguns significados corretos ao selecionar as palavras importantes do texto, na Questão 5, como “responsabilidade” e “existência”, embora tenha sido superficial e impreciso em outros, como “existencialismo” e “homem”.

Em síntese, preliminarmente, pode-se inferir da análise destes três casos particulares duas considerações: a primeira é o fato de que a ação do aluno sobre o texto parece realmente ser determinante na sua compreensão; e a segunda é que, ainda não tendo interagido com empenho e afincado sobre o texto, as regras de certa forma conduziram o aluno a uma orientação interpretativa e parecem aproximá-lo do ato da leitura e do diálogo com o autor, produzindo sobre ele um efeito formativo e alcançando seus resultados. Tais hipóteses voltarão a ser questionadas e discutidas, logo a seguir na fase de problematização de discussão, em que também serão recuperados os resultados gerais já relatados anteriormente.

3.6 Avaliação final e discussão da aplicação da metodologia

Depois da descrição dos instrumentos, do relato da aplicação da metodologia baseada nos princípios educativos e didáticos de Aristóteles e Mortimer Adler e da análise dos resultados obtidos, passa-se agora à fase crítica da presente pesquisa. A expectativa a partir deste momento é avaliar o desenrolar da aplicação desta pesquisa para, nas considerações finais, analisar-se a metodologia de um ponto de vista final. Busca-se expressar de forma clara e objetiva suas falhas e seus resultados positivos, considerando possibilidades de correção e necessidades de aprofundamentos.

De um modo geral, reconhece-se e apresenta-se, para depois se discutir, equívocos e falhas concernentes a três tópicos: a. a extensão do projeto e de seu planejamento; b. a escolha e a elaboração dos instrumentos de pesquisa; c. à execução do projeto. Quanto à extensão do projeto verificou-se que ocorreu o desenvolvimento de uma grande expectativa em relação à sua execução. Foi produzida toda uma estrutura ideal que, em momentos diferentes, acabou por se tornar um problema na própria execução da tarefa. A preocupação de se apresentar um projeto que fosse atrativo aos alunos e ainda reconhecível dentro da dinâmica da escola talvez tenha levado a este dilema executivo.

Tal exagero está expresso semelhantemente na escolha e na elaboração dos instrumentos de pesquisa. A elaboração de um Clube de Filosofia para sensibilizar os alunos, como se viu, acabou por se tornar um problema em decorrência do horário designado para as atividades. Igualmente, preparar uma sequência didática com muitos passos forçou a alteração no cronograma diante das intercorrências escolares. Durante a fase de planejamento, houve muito otimismo ao se pensar que atividades correriam com celeridade. Antes deveria ter sido considerada a possibilidade de imprevistos, o que sempre ocorre na dinâmica escolar. Outro fator problemático da sequência foi a indefinição do método de trabalho com a turma. Foram utilizadas oficinas e aulas expositivas concomitantemente, o que agravou o estresse na aplicação da estratégia e ainda dificultou a organização das tarefas.

Com a lentidão no decorrer de todas as atividades, houve ainda o atraso na execução do Seminário de Filosofia, que poderia ter sido um instrumento importante para verificar a prática da competência filosófica de argumentação - o que infelizmente não foi possível. Esta talvez tenha sido a consequência mais prejudicial no desenvolvimento desta fase da pesquisa. O seminário acabou tendo de ser realizado já no fim do segundo semestre, momento em que estão mais elevadas a dispersão dos alunos e a preocupação com a aprovação em outras disciplinas.

Outro motivo pelo qual se optou por não utilizar o seminário como instrumento avaliativo da metodologia foi a necessidade de execução de tarefas no fim do ano na escola - como elaboração de provas finais, preparação de diários e planejamento escolar para o ano seguinte.

Uma crítica positiva aos instrumentos assenta-se sobre a produção de oficinas dentro da sequência didática que levaram os estudantes ao contato direto com os textos filosóficos e a execução das regras de leitura. A experiência buscou aproximar os alunos com diferentes formados de textos escritos por filósofos. Demorar-se primeiramente na explicação das regras de forma teórica parece ter sido outro equívoco que se situa no tópico terceiro: a execução do projeto.

De um modo geral, a aplicação da metodologia foi marcada por um erro frequente na realização atividades pedagógicas, que é a falta de flexibilidade na execução das tarefas planejadas. Se houve excesso de planejamento, este poderia ter sido contornado com um certo afrouxamento da sequência didática e dos ideais esperados. A percepção do problema ocorreu apenas tardiamente, mas ainda assim produziu efeitos positivos com a redução do horário extra para atividade do Clube de Filosofia, como relatado anteriormente.

Como se pôde ver o principal problema da pesquisa em sua fase de execução derivou de o fato da coordenação da escola ter modificado o itinerário das aulas, colocando-as para o fim da manhã. Em razão disto, percebe-se que é inviável executar este tipo de pesquisa se não há um compromisso claro, um acerto bem definido, com a coordenação da instituição de ensino. É preciso que seja escolhido um horário que permita a execução das atividades com tranquilidade para que o desenvolvimento das competências seja alcançado plenamente. Sem um horário capaz de garantir que as atividades sejam empreendidas, o trabalho do professor-pesquisador pode acabar sendo prejudicado e as competências não sendo desenvolvidas.

Outro fator que deve ser criticado no desenvolvimento desta pesquisa é a postura do professor. Como se percebeu, ao longo do desenvolvimento do projeto houve diferentes problemas de comunicação e de relacionamento entre professor e turma, principalmente causados devido a uma postura de inflexibilidade do docente e de resistência dos alunos. Em uma expectativa de cumprir o planejamento, o pesquisador-docente acabou por perder oportunidades de rever suas circunstâncias de trabalho e de desenvolvimento da pesquisa, caindo em situações pedagógicas de estresse e fadiga.

Deste modo, uma pesquisa no campo da educação filosófica que requer a interação com um grupo exigirá sempre um professor que aja com flexibilidade. Um docente que se disponha a ouvir os alunos ou também o que a escola espera dele. Tal atitude garantirá que, ao longo do desenvolvimento do projeto, as propostas previstas no planejamento sejam modificadas

facilmente. Logo, o tipo de professor necessário é o professor mediador - capaz de mediar a relação cognitiva do aluno com a matéria. Libâneo (2011, p.89) escreve que “(...) o ensino satisfatório é aquele em que o professor põe em prática e dirige as condições e os modos que asseguram um processo de conhecimento do aluno”. Sendo assim, o professor mediador é capaz de compreender as relações intersubjetivas, os motivos dos alunos e integrar à sua prática docente para que seja efetivada a aprendizagem.

Outras falhas que podem ainda ser apresentados foram a falta de uma interpretação prévia mais detalhada do campo, capaz de verificar as condições reais de aplicação e ainda a execução de um sistema de avaliação contínua para condução da estratégia. Os alunos poderiam ter sido ouvidos quanto a suas expectativas em relação ao ano letivo - até mesmo do ponto de vista psicológico. Não se pode deixar de apontar que a dificuldade de comunicação com a turma por causa da indisciplina deve ter provocado impacto direto nesta fase da pesquisa. Também a rotina acelerada da vida de professor pode ter sido um fator de influência para a dificuldade do replanejamento contínuo na execução das etapas.

Tais dilemas a respeito da implementação da metodologia são apresentados como registro para problematizações posteriores, que já são indicadas nas considerações finais. Diante disto, o que deve ser considerado antes de uma crítica absoluta a esta etapa? Reconhece-se primeiramente que a pesquisa com caráter laboratorial tem suas claras limitações ainda mais quanto desenvolvida em uma dimensão social. O laboratório com sua necessidade da execução de testes de forma direta e objetiva pode ser um problema nos estudos sobre os campos sociais (GIL, 2008). Não se pode deixar de considerar que muitas falhas podem ter sido cometidas em decorrência da limitação da própria pesquisa e do pesquisador. Seja por falta de experiência, seja por curta extensão do tempo de trabalho, por fatores profissionais ou por questões pessoais, uma pesquisa pedagógica é sempre um desafio que dificilmente será isento de frustrações e equívocos.

3.6.1 Crítica aos resultados

A partir de agora, busca-se questionar os resultados levantados pela pesquisa neste último momento. Como se pôde ver, o estudo demonstrou ter alcançado dados positivos, como a verificação da aprovação da maioria dos alunos mediante os testes aplicados e analisados. Tal circunstância pode ser verificada tanto mediante avaliação quantitativa quanto qualitativa. Assim, é oportuno questionar se a ação responsiva aos textos é um critério confiável e se resultados da metodologia como um todo são pertinentes.

Com certa generalidade, pode-se dar uma resposta positiva aos dois questionamentos. Primeiro porque a ação é um critério interposto e extraído da própria metodologia de Adler, mas sobretudo porque seus efeitos foram claros sobre o desempenho dos estudantes nas provas. Este foi possível mediante a prática contínua da metodologia nas oficinas precedentes. Deste modo, não há evidente razão que desabone o critério. Ainda assim, é fundamental entender que entre os resultados alcançados e o desenvolvimento das competências há uma grande distância. A experiência proposta neste estudo é apenas um início de uma metodologia e somente aponta para uma direção de desenvolvimento das capacidades filosóficas de leitura, argumentação e escrita.

Recorda-se que, no encerramento do *tópico 3.5*, foram levantadas duas hipóteses: a primeira diz respeito a relação entre a aprovação nos textos e a ação dos estudantes e a segunda relaciona o uso das regras à atividade interpretativa ainda em condições de baixo estímulo e vontade do estudante que as executa. A avaliação das provas permitiu verificar que o modo como as regras foram aplicadas pelos estudantes - com maior ou menor atividade sobre o texto - a clara interligação com o resultado e ação responsiva. Aqueles que tiveram mais empenho na atividade interpretativa, na lida com o texto, foram os que obtiveram maior nota. Aqueles que não interagiram tanto com o texto acabaram recebendo uma nota mais baixa - tanto quantitativa quanto qualitativamente.

Quanto à validade dos resultados, é preciso reconhecer que, embora tenham sido observados princípios de correção e objetividade durante a análise, recorrendo-se a tabulação e definição de critérios claros, sempre é necessário manter um certo ceticismo quanto a uma aprovação absoluta. Verificou-se que 91,1% dos alunos foram aprovados quantitativamente e 76,3% tiveram aprovação na análise conceitual-qualitativa, mesmo assim há sempre um fator de probabilidade e de indeterminação em uma pesquisa que envolve o fator humano, durante todo seu processo e que interage com diferentes atores. Por fim, a investigação detalhada, na última fase de análise dos resultados, buscou garantir que maior segurança metodológica ao modo como foi processada a correção das provas.

Resta ainda levantar questionamentos a serem retomados nas considerações finais, como: As regras de leitura são capazes de causar efeito formativo? As competências de leitura, argumentação e escritas são capazes de ser desenvolvidas com a aplicação da metodologia pesquisada? A metodologia pode ser um caminho para se trabalhar textos filosóficos? Como se deve pensar a leitura filosófica em sala de aula? De que forma as regras de leitura podem se encaixar nesta dinâmica? Seria possível adaptar esta metodologia a outro contexto educativo a uma escola pública?

3.7 O ensino das competências na escola pública: possibilidades

Antes de se encerrar este capítulo, adianta-se a resposta a uma destas últimas questões: é possível aplicar na escola pública a metodologia das regras de leitura no ensino por meio de textos filosóficos? Acredita-se que sim. Primeiramente, seria recomendável fazer um detalhado levantamento do campo de pesquisa e da escola que se pretende implantar a estratégia. O conhecimento minucioso da escola, da turma e dos alunos é um fator determinante como se viu, ao longo deste estudo. Nenhum tópico referente a eles pode ser descartado - desde as motivações dos alunos para estudar até mesmo a suas pretensões.

Assim parecem surgir duas formas de utilização das regras no ambiente da escola pública. Primeiro, dentro da própria disciplina, por meio de atividades dinâmicas e rápidas, até mesmo atividades de fixação de conteúdos. Os alunos poderiam ser apresentados a regras paulatinamente e já direcionados a colocá-las em prática. Obviamente, a preparação dessas atividades requer esmero para que se garanta a sua simplicidade, a participação imediata dos alunos e resultados de aprendizagem.

Os textos filosóficos poderiam ser curtos e referentes ao conteúdo apresentado pelo professor ao longo da aula ou do período escolar, conforme seu planejamento. Estas pequenas atividades podem ser um recurso a ser utilizado em grandes grupos. O uso das regras de leitura também pode ser desenvolvido por meio de deveres para casa. Lembrando-se que a pesquisa foi desenvolvida com uma turma de 9º ano, já considerado pré-Ensino Médio, por muitas escolas, pode se enxergar nesta estratégia um caminho de preparação dos alunos para o vestibular. Sabe-se que o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM recorre continuamente a interpretação de textos filosóficos e de outras áreas do saber, como base para as questões tanto nas ciências humanas quanto nas ciências naturais. As regras de leitura podem ser adaptadas para orientar o aluno a solucioná-las.

Dentro de um contexto crescente da escola integral na educação pública, como tem ocorrido no Maranhão, não parece haver motivos para se descartar a ideia de uma estratégia de sensibilização - como a do clube de filosofia. O instrumento pedagógico mostra-se como pertinente para pequenos grupos, formados por alunos engajados e otimistas quanto à sua formação escolar e que reconhecem o valor da leitura, da argumentação e da expressão retórica - verbal ou escrita. O que se não pode deixar de manter é uma grande flexibilidade para a execução da estratégia, contaminando-se pela sisudez didática que ocorrer muitas vezes dentro da própria sala de aula.

Se se seguir tal caminho, verifica-se que a metodologia pode ser oportunamente apresentada para o desenvolvimento das competências através de leitura e discussão de obras filosóficas. Os textos estudados podem ser objetos de diálogo em rodas de conversas e fundamentação para debates. Neste caso, a apresentação da metodologia pode ser executada paulatinamente, pois em encontros filosóficos de pequenos grupos o que deve ser priorizado é a interação entre os componentes para fortalecer as relações. Em um clube de filosofia, a configuração aberta da sala parece mais oportuna, sendo mais eficaz uma reunião sobre uma mesa com, no máximo, 10 pessoas.

A metodologia mostra-se ainda adaptável a atividades de pesquisas, que podem ser pontuais ou contínuas. No primeiro caso, há possibilidade de as regras serem articuladas a investigação sobre problemas e temas filosóficos e ainda serem propostas no formato de uma disciplina normal. No caso de pesquisas contínuas, o instrumento pedagógico do clube de filosofia mostra-se como um ambiente adequado para investigação de problemas e leituras, a partir de um pequeno grupo, como já dito. Tal grupo de pesquisa pode ser uma atividade complementar no contraturno de uma escola de tempo integral, com número limitado de participantes. Um grande grupo desmotivado e com fome como se verificou na experiência relatada pode ser um desafio quase intransponível e, sem dúvidas, altamente estressante.

Deve-se ter em mente ainda quanto a educação pública, que esta tem como objetivo e missão fundamental educar para a cidadania. Neste contexto, a filosofia tem participação inalienável no cumprimento desta função da escola. Percebe-se que, por meio das competências filosóficas, pode-se vislumbrar uma oportunidade para a formação humana, política e cidadã dos estudantes da escola pública. As habilidades que esta metodologia busca desenvolver estão dentro do jogo de sentido, dentro da lógica da comunicação e da discussão democrática. Colaborar com a formação da leitura, da argumentação e da escrita, através do ensino de filosofia, é um modo de o professor contribuir para a formação de uma sociedade mais consciente e com maior empenho político-social.

Neste caso, a função do seminário de filosofia ganha mais valor ainda porque se constitui como um ambiente em que o aluno não apenas treina competências e habilidades, mas um espaço em que aprende o modo como atuar na sociedade, de se posicionar frente aos dilemas do seu mundo social com conhecimento e com capacidade de diálogo e de expressão. Desenvolver as competências filosóficas de leitura, argumentação e escrita são um caminho para o desenvolvimento de outras competências cognitivas como o pensamento crítico, mas também para o aprimoramento das competências humanas e sociais.

Como se pode ver, são muitos caminhos a seguir para se utilizar a metodologia investigada nesta pesquisa no ambiente público - tendo ela todas as suas contradições. Se uma das críticas a este estudo, pode ser considerada exatamente a extensão do projeto que foi aplicado, a limitação das estratégias pode se facilitar ainda mais a aplicação na escola pública, espaço muitas vezes carentes de recursos. Pode-se ver que nenhuma das ferramentas foi por demais elaboradas do ponto de vista tecnológico ou onerosa ao aluno. A base desta dissertação é o texto filosófico e o conhecimento das regras de leitura. Logo, se os alunos tiverem escritos filosóficos disponíveis e o professor se empenhar na prática das regras, sendo capaz de manter a disposição e o ânimo dos alunos nas atividades de pesquisa, parece não haver muitas dificuldades para a implantação da metodologia neste ambiente.

Pode-se questionar se os fatores socioeconômicos são determinantes, contudo, diante do exposto, acredita-se que a maior preocupação seja a construção de um ambiente pedagógico e de um espaço interativo do ponto de vista humano para que se aplique esta metodologia. Este é um problema fundamental sobre o qual ainda se vai discutir nas considerações finais. Acredita-se assim que as competências filosóficas de leitura, argumentação e escrita podem ser desenvolvidas na escola pública, por meio do exercício contínuo desta metodologia. Reitera-se que isto apenas será possível se os instrumentos pedagógicos forem adaptados à realidade estudantil, mediante um estudo prévio do espaço e da comunidade escolar. Tendo aberto esta discussão, segue-se então às considerações finais desta pesquisa.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta investigação, em sua fase de categorização, em sua fase de aplicação e testes, em sua fase relatorial e reflexiva, o que se buscou foi alcançar um objetivo primeiro: *Desenvolver uma metodologia de ensino de filosofia, com base em textos filosóficos, que contribua para a formação das competências filosóficas de leitura, escrita e argumentação no ensino fundamental*. Retoma-se, neste último momento, perguntas levantadas desde o início de toda a proposta, sendo as duas principais: por que ensinar filosofia a partir dos textos? Por que desenvolver competências filosóficas?

Pode-se dizer, em tom aristotélico, que pensamento e linguagem são as duas causas materiais da filosofia - esta atividade que ultrapassa a vida humana em seus aspectos mais variados. A fala filosófica molda a reflexão mais íntima e abstrata do homem sobre o sentido da vida, mas ainda tem posição dianteira na dinâmica prática e social, quando se questiona como agir nas relações. Pensamento e linguagem - *logos* - perpassam a vida humana, ou como diria Heidegger (2015, § 6, 25; p.64): “(...) a presença, isto é, o ser do homem, caracteriza-se como ζῶον λόγον ἔχον, o ser vivo, cujo modo de ser é, essencialmente, determinado pela possibilidade de falar”.

Ensinar filosofia a partir dos textos filosóficos possui diferentes justificativas: uma delas é a de possibilitar o encontro dos estudantes com o pensamento e a linguagem dos filósofos, com resquícios de presença deles no mundo. É imergir de certa forma o estudante em uma dimensão da tradição. Poderia se dizer que é ensinar filosofia sem deixar de lado a companhia dos filósofos. Outra razão para tal tipo de educação filosófica concentra-se na possibilidade de que, ao reconhecer o *logos* dos filósofos, os estudantes se envolvam na própria dinâmica do pensamento e da linguagem filosófica. Nesta última, encontra-se a expectativa de formação das competências, de formação de um ser saber-aprender e saber-fazer filosofia. Baseou, nestas duas percepções, a expectativa do desenvolvimento da metodologia investigada nesta pesquisa.

Diretamente, a ação que se empreendeu aqui foi norteada por três objetivos específicos, sendo eles:

- Apresentar de modo sistemático a base da propedêutica de Aristóteles, a partir das categorias de gramática, dialética e retórica, e pensá-las em diálogo com a perspectiva educativa de Mortimer Adler;
- Compreender o conceito, a origem e as bases teóricas da noção de competência aplicada à educação, em específico às competências filosóficas de leitura, argumentação e escritas, vinculadas ao ensino de filosofia;

- Implementar uma estratégia de ensino, a partir da pragmática de Aristóteles e de Mortimer Adler, e verificar sua contribuição para o desenvolvimento das competências filosóficas de leitura filosófica, argumentação e escrita em estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Nosso Mundo, em São Luís - Maranhão.

Neste sentido, desenvolveu-se cada objetivo nos três capítulos que constituem esta dissertação. No primeiro, foram categorizadas as habilidades de leitura (gramática, interpretação), argumentação (lógica e dialética) e escrita (retórica), segundo a concepção de Aristóteles. Mergulhou-se, em seguida, em um diálogo que envolveu a propedêutica e o problema da linguagem na obra de Aristóteles e a proposta pedagógica de Mortimer Adler para o desenvolvimento destas mesmas habilidades, através do emprego das regras de leitura, principalmente em sua obra *Como ler livros* (2010). Observou-se, assim, que Adler mantém um contínuo diálogo com a propedêutica aristotélica, principalmente ao pensar cada parte desta como uma dimensão formativa do ser humano. A pragmática educativa de Adler foi tomada, então, como base para o desenvolvimento da metodologia que constitui esta pesquisa. A expectativa passou a ser sua adaptação para o desenvolvimento das competências filosóficas, utilizando-se as regras de leitura.

No segundo capítulo, desenvolveu-se uma investigação acerca da noção de competência e sua progressiva adaptação para a dimensão educativa. Viu-se como a palavra competência, que surgiu dentro de um contexto técnico-industrial, sendo considerada um atributo qualitativo que designa alguém que é capaz de fazer algo, deu origem a uma concepção pedagógica: aquela em que se aprende algo para fazer. Essa concepção transformou-se, no fim do século XX, em uma pedagogia denominada “aprender a aprender”. Sua base filosófica estrutura-se a partir da ideia de que o ser humano nunca está pronto e precisa continuamente de formação, ou como se diz, *deve-se aprender ao longo de toda a vida* ou *nunca se está pronto*. Tal concepção educativa foi vinculada, ao longo dos últimos anos, à política educativa brasileira, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), lei nº 9.394/1996, até a recente Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que atualmente tem sido implementada para organizar todo o sistema de educação.

No terceiro e último capítulo, buscou-se cumprir o terceiro objetivo específico deste estudo, ou seja, implementar a metodologia para o desenvolvimento das competências filosóficas na turma do 9º Ano, da *Escola Nosso Mundo*. Em meio às dificuldades que envolvem uma pesquisa em educação e a outros equívocos já apontados, conseguiu-se atingir tal pretensão. Por meio do projeto Clube de Filosofia, a pesquisa foi aplicada ao longo de quase um ano concomitantemente às aulas da disciplina de filosofia. Buscou-se preparar instrumentos

de pesquisa e pedagógicos, capazes de engajar os alunos no uso das regras de leitura de Adler para interpretação e diálogo com textos filosóficos. Para tanto, além da ideia geral de um projeto alternativo, foram constituídos uma sequência didática, oficinas e exercícios e ainda um seminário de filosofia.

Como avaliação da metodologia, utilizou-se como base uma prova baseada completamente no uso das regras de leitura. Nela, verificou-se que a maior parte dos alunos foi aprovada tanto quantitativa (91,1%) quanto qualitativamente (76,3%). Apesar do resultado positivo, que aponta para uma possibilidade de sucesso na utilização da metodologia, pode-se verificar a necessidade de revisão e de adaptação da proposta, em decorrência das dificuldades e problemas ocorridos ao longo da implementação da estratégia de ensino. Foram equívocos que envolveram o excesso de planejamento, a falta de flexibilidade na proposta e outras questões. Reconheceu-se que estabelecer um canal de comunicação direto com a coordenação e dela receber suporte são pontos fundamentais para garantia do sucesso do desenvolvimento desta estratégia de ensino filosófico.

Neste último momento, faz-se alguns questionamentos que apontam para uma investigação futura, que pode ser pensada em três eixos: a. a questão do ensino das competências; b. a questão do desejo no ensino de filosofia; c. a construção de um ambiente pedagógico e meio para se ensinar filosofia.

Quanto à discussão do primeiro eixo, entende-se que há uma certa tensão ao se pensar e aplicar a pedagogia das competências. Principalmente porque esta visão do processo educativo decorre de uma sociedade pós-industrial que segue uma lógica econômica excessivamente positiva. Percebe-se que, na migração da noção pedagógica do aprender a fazer para a noção pedagógica do aprender a aprender, configurou-se um dilema: a visão de uma sociedade contemporânea que tem como ideal humano a figura do indivíduo competente, aquele que sabe fazer e sabe aprender, aquele que conduz a si mesmo sua própria atividade produtiva.

Quanto a este dilema, a reflexão do filósofo coreano Byung-Chul Han, em sua obra *A Sociedade do Cansaço* (2017), problematiza de um ponto de vista original. A tese principal do pensador é que o mundo ocidental tem sido marcado por uma lógica produtiva, uma lógica excessivamente positiva. Aquele que não produz, não existe. O que há de novo nesta investigação é que o atributo que configura a sociedade ocidental contemporânea é a liberdade. O ser humano é livre para escolher o que quer fazer, contudo a ele não é dada a liberdade de não fazer. A circunstância provoca o agravamento da autocobrança, de uma busca desenfreada pela produção, transforma a sociedade do desempenho em uma sociedade cansada, que vive um tédio superficial, incapaz de pensar acerca de si mesma.

Seguindo uma interpretação deste contexto social contemporâneo, a pedagogia das competências, a lógica do aprender a aprender, consolida-se como mais um mecanismo de controle baseado no autocontrole, na própria liberdade. Ressalta-se tal problema porque o ensino de filosofia - e, neste contexto, talvez seja importante utilizar o termo “educação filosófica” - deve buscar reconhecer as próprias contradições da vida, da realidade em que se está inserido. Se se pensa em ensinar competências filosóficas, todas elas vinculam-se principalmente a uma certa mudança de visão, à compreensão crítica do mundo humano, em suas dimensões materiais e culturais. Se a filosofia serve à cidadania e à constituição de um ser humano livre, este deve reconhecer que até mesmo a lógica da educação pode atender, sob o signo da própria liberdade, a uma estratégia de controle.

Assim, não se concebe uma educação filosófica que não reconhece os dilemas intrínsecos à vida humana. Han (2017) aponta que é necessária uma nova pedagogia para o olhar, cujo tédio e ócio, necessários à educação filosófica, são fundamentalmente oportunos. Seguir uma pedagogia do ver seria uma forma de negativização da lógica excessivamente positiva. A educação filosófica seria, assim, o reconhecimento de um tempo para o descanso: “O cansaço tem um fator de desarme. No olhar longo e lento do cansado a decisibilidade cede lugar a uma serenidade” (HAN, 2017, p.77).

Compreendendo tal consideração, a educação filosófica pode ser pensada como uma competência geral para até repensar a própria competência, a própria *vida ativa*. Na lógica do sistema de ensino, pode-se questionar de que forma os estudantes estão saturados por uma dinâmica agressiva, que exige deles uma aprendizagem excessivamente positiva, uma aprendizagem para fazer e aprender. Byung-Chul Han aponta, na obra *Agonia do Eros* (2017), um outro dilema que cerca a sociedade do desempenho: a incapacidade de amor, ao conceber o amor como o desejo pelo outro. Num mundo excessivamente positivo, o negativo é descartado e, onde ele não habita, não há espaço para o desejo, restando apenas a fadiga egocêntrica e o esvaziamento de sentido.

Uma pedagogia positiva é uma pedagogia que concentra a força no desempenho de seus alunos e, conseqüentemente, eleva seu estresse, cansa-os e lhes impede de ser acometido pelo desejo. Não foram tais problemas - desempenho e falta de desejo - que marcaram o desenvolvimento deste projeto? Cabe aqui esta ressalva porque se compreende, como escreveu Lyotard em *Por que filosofar* (2013, p.43), a filosofia como um desejo, como uma forma de amar e buscar a sabedoria: “(...) filosofar é se deixar conduzir pelo desejo”.

Um grupo de estudantes que não é capaz de desejar poderia aprender ou poderia aprender a aprender? Estudar unicamente para agir, para alcançar um bom desempenho? Ora, o estudante

sem desejo ou sem vontade, como explica Rancière em *O Mestre Ignorante* (2018), poderia emancipar-se intelectualmente? “O ser racional é, antes de tudo, um ser que conhece a sua potência (...)” (RANCIÈRE, 2018, p.86). Aquele que não se sabe um ser de vontade não tem como agir para se desenvolver intelectualmente.

Por fim, questiona-se a construção de um ambiente pedagógico e o meio para se ensinar filosofia. Seria uma sala de aula lotada de pessoas cansadas e sem desejo o lugar específico para se pensar uma educação filosófica? As condições da disciplina de filosofia têm de ser repensadas, por isso se estabeleceu um caminho alternativo - o do projeto com todas as suas contradições para se buscar um modo de ensinar filosofia. A experiência descrita neste trabalho deixou bem claro como o ambiente da sala de aula e a relação professor-aluno são sensíveis. Uma experiência filosófica requer a instauração de caminhos de diálogos - expectativa primeira do desenvolvimento das competências filosóficas de leitura, argumentação e escrita.

Apesar das dificuldades encontradas, durante a implementação da metodologia proposta por este estudo, baseada nas regras de leitura de Mortimer Adler, reconhece-se as grandes potencialidades para o desenvolvimento das competências filosóficas. Contudo, ela não cai no erro de se pensar a educação filosófica apenas como mais um integrante da lógica de uma aprendizagem técnica, de uma pedagogia do aprender a fazer.

A filosofia, como diziam os alemães, é uma *Weltanschauung*, uma certa maneira de viver. Sendo assim seu ensino, a educação filosófica, não pode ser restringida a um instrumento para a realização de tarefas, mas deve ser uma forma de descanso e de reflexão. É necessário que se pense o ensino de filosofia como um modo de reconhecimento do sentido do universo e da vida, uma maneira de agir sobre o mundo como um verdadeiro humano, capaz de linguagem, todavia principalmente capaz de se integrar à realidade de forma consciente e emancipada.

REFERÊNCIAS

ABAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ADLER, Mortimer. **A Proposta Paideia**. Brasília: UNB, 1982.

_____. **Aristóteles para todos**. São Paulo: É Realizações, 2012.

_____. **Como falar, como ouvir**. São Paulo: É Realizações, 2013.

_____. **Como pensar sobre grandes ideias**. São Paulo: É Realizações, 2011.

ADLER, Mortimer. VAN DOREN, Charles. **Como ler livros: o guia clássico para a leitura inteligente**. São Paulo: É Realizações, 2010.

ANDRE, Marli. **Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade**. Cad. Pesquisa [online]. 2001, n.113, pp.51-64.

ARANHA, Maria L. de Arruda. **Filosofia da educação**. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Denise Lino de. **O que é (e como faz) sequência didática?** In: Entrepalavras, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013

ARISTÓTELES. **Das categorias**. Trad. Mário Ferreira dos Santos. São Paulo: Editora Matese, 1965.

_____. **De anima**. São Paulo: Edipro, 2010.

_____. **De Interpretatione**. In: UiO - Universitetet i Oslo. <http://folk.uio.no/amundbjo/grar/interpretatio/texts/interpr_gr.txt> Acesso: junho de 2019.

_____. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Edipro, 2014.

_____. **Organon**. São Paulo: Edipro, 2016.

_____. **Poética**. São Paulo: Edipro, 2011.

_____. **Política**. São Paulo: Edipro, 2013.

_____. **Retórica**. São Paulo: Edipro, 2010.

_____. **Rhetoric**. In: **Text Critical**. Disponível em: <https://textcritical.net>. Acesso em junho 2019.

_____. **Metafísica**. São Paulo: Edipro, 2010.

_____. **Metafísica**. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. **Τοπικά**. GREEK WIKISOURCE. WIKIPEDIA. Βικιθήκη. <<https://el.wikisource.org/wiki/Τοπικά>> Acesso: junho de 2019

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos**: Educação diferenciada para o século XXI. São Paulo: Penso, 2014.

BERTI, Enrico. **As razões de Aristóteles**. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **Aristóteles no século XX**. São Paulo: Loyola, 1997

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Questões discursivas para avaliação escolar**. In: Acta Sci. Lang. Cult. Maringá, v. 30, n. 2, p. 149-157, 2008.

BRANQUINHO, João. MURCHO, Desidério. GOMES, Nelson G. **Enciclopedia de termos lógico-filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05.10.1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: julho de 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> Acesso: 17 out. 2019.

_____. **Lei Nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4> Acesso em: julho de 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília: Inep, 2015

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília : MEC/SEF, 1997.

BANADUSI, Luciano. **Competências e empregabilidade**. In: VAN ZANTEN, Agnès. Dicionário de Educação. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 130 - 135

BRESCIANI, P. Giovanni. **Riconoscere e certificare le competenze.** Ragioni, problemi, aporie. In: BRESCIANI, P. G (org). *Capire La Competenza: teoria, metodi, esperienze dall'analisi alla certificazione.* Milano: Franco Angeli, 2012. p. 153 - 172

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. **Ressignificando a avaliação escolar.** In: _____. Comissão Permanente de Avaliação Institucional: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

CHOMSKY, Noam. **Aspectos da teoria da sintaxe.** São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores).

CEITIL, M. **Gestão e desenvolvimento de competências.** Lisboa: Edições Sílabo, 2006.

CRUZ, C. **Competências e habilidades:** da proposta à prática. São Paulo: Edições Loyola.

DANELON, Márcio. **Em torno da especificidade da filosofia:** uma leitura das Orientações Curriculares Nacionais de filosofia para o Ensino Médio. In: CORNELLI, G. CARVALHO, M. DANELON, M. *Filosofia: ensino médio.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

DIAS, Isabel Simões. **Competências em Educação:** conceito e significado pedagógico. In: Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1. São Paulo: 2010. p. 73-78.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e para o escrito:** apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola.* [Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro] Campinas, SP : Mercado de Letras, 2004, p. 95 – 128.

FOLSCHEID, Dominique. WUNENBURGER, Jean. **Metodologia filosófica.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FONSECA, Rívia Silveira. **Aristóteles e a linguagem:** Estudo e tradução do *Peri hermeneias* (partes 1-6). Campinas: [s.n] 2009. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas.

GASPARINI, Rachel. **Competências sociais dos alunos.** In: VAN ZANTEN, Agnès. *Dicionário de Educação.* Petrópolis: Vozes, 2011. p. 135 - 137

GATTI, Bernadete. **Algumas Considerações Sobre Procedimentos Metodológicos nas Pesquisas Educacionais.** ECCOS - Revista Científica, São Paulo, v.1, n. 1, dez. 1999.

GIL, Antônio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ªed. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

_____. **Agonia do eros.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HUTCHINS, Robert M. **The Great Conversation.** Chicago: Encyclopedia Britânica, 1952.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e trabalho docente**: a mediação didática do professor nas aulas. Goiânia: CEPED / PUC GO, 2011. p.85-100

LIDDELL, SCOTT, JONES. **Ancient Greek Lexicon** (LSJ). < <https://lsj.gr/>> Acesso: junho de 2019.

MCCLELLAND, David. **Testing for Competence Rather Than for "Intelligence"**. In: American Psychologist Journal. Washington: nº 28, 1973.

MENEZES E SILVA, Christiani Margareth. **A retórica como arte: Aristóteles**. Revista Ideação, N. 34, jul./dez. 2016. p.119-152

NOSSO MUNDO, Escola. **Regimento**. São Luís, 2019.

_____. **Projeto Político-Pedagógico**: versão a curto-prazo. São Luís, 2019.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2014.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Construir as Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. **Competências a serviço da solidariedade**. In: Pátio. Revista pedagógica. nº 25. Porto Alegre: 2003. p. 19-24.

_____. **Escola e cidadania**: o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Dez novas competências para uma nova profissão**. In: Pátio. Revista pedagógica. nº 17. Porto Alegre: 2001. p. 8-12.

PERRENOUD, Phillipe & Thurler, MG. **As competências para ensinar no século XXI**: A formação dos professores e o desafio da avaliação. Artmed, 2002.

PIAGET, Jean. **A psicologia da inteligência**. Petrópolis: Vozes, 2013.

PORTA, Mário Ariel González. **A filosofia a partir de seus problemas**: didática e metodologia do estudo filosófico. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

REALE, Giovanni. **História da filosofia grega e romana**, v. IV - Aristóteles. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

RICARDO, Elias C. **Discussão acerca do ensino por competências**: problemas e alternativas. In: Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, maio/ago. São Paulo: 2010. p. 605-628

RODRIGO, Lidia Maria. **O filósofo e o professor de Filosofia**: práticas em comparação. In: TRENTIN, R. GOTO, R. A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos. São Paulo: Loyola, 2009.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é humanismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1979. (Coleção Os pensadores).

SILVA, Assis Leão da. GOMES, Alfredo Macedo. **Avaliação educacional**: concepções e embates teóricos. In: Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v. 29, n. 71, p. 350-384, maio/ago. 2018

SILVA, Luzia Batista de Oliveira. **Acerca da axiologia na educação**. In: Augusto Guzzo Revista Acadêmica, nº 2, 2001.

_____. **Uma alternativa para o ensino de filosofia no nível médio**. In: SILVEIRA, R. J. T. GOTO, R. Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola, 2007.

SALLES, João Carlos. BIRCHAL, Telma de Souza. PASCHOAL, Antônio Edmilson. **Filosofia**. In: Orientações Curriculares do Ensino Médio. Brasília: MEC, 2002.

URIBE MIRANDA, Luis H. **COMPETENCIA Y EDUCACIÓN**: elementos para la reconstrucción de una noción. In: Ensino & Multidisciplinaridade, São Luís, v. 2, n. 1, p. 22-31, jan./jun. 2016.

LICHTENBERGER, Yves. **Compétence, organisation du travail et confrontation sociale**. In: Formation Emploi (revista). Nº 67. Paris: 1999. p. 93-107

TOUPIN, Louis. **Les facettes de la compétence**. In: _____. Éduquer et former. Auxerres, Francia: Ed. Sciences Humaines, 2001.

TUFTS UNIVERSITY. **Perseus Digital Library**. Disponível em <http://www.perseus.tufts.edu/hopper>. Acesso em junho 2019.

APÊNDICE

Apêndice A – Questionário sócio-econômico aplicado aos alunos do 9º ano da Escola Nosso Mundo para fins de descrição do campo em que se desenvolveu a presente pesquisa.

1 SEXO:

- a. MASCULINO
- b. FEMININO

2 QUAL A SUA IDADE?

- a. 13 ANOS
- b. 14 ANOS
- c. 15 ANOS
- d. MAIS DE 15 ANOS

3 ASSINALE A ALTERNATIVA QUE IDENTIFICA A SUA COR OU RAÇA:

- a. BRANCA
- b. PRETA
- c. PARDA
- d. AMARELA
- e. INDÍGENA

4. QUAL O ESTADO EM QUE NASCEU?

- a. MARANHÃO
- b. OUTRO: _____.

5. SUA FAMÍLIA MORA:

- a. EM CASA PRÓPRIA
- b. CASA ALUGADA
- c. NÃO TEM CASA

6. QUAL O NÍVEL DE INSTRUÇÃO DE SEU PAI?

- a. SEM ESCOLARIDADE
- b. ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) INCOMPLETO
- c. ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) COMPLETO
- d. ENSINO MÉDIO (2º GRAU) INCOMPLETO
- e. ENSINO MÉDIO (2º GRAU) COMPLETO
- f. SUPERIOR INCOMPLETO
- g. SUPERIOR COMPLETO
- h. MESTRADO OU DOUTORADO
- i. NÃO SEI INFORMAR

7. QUAL O NÍVEL DE INSTRUÇÃO DE SUA MÃE?

- a. SEM ESCOLARIDADE
- b. ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) INCOMPLETO
- c. ENSINO FUNDAMENTAL (1º GRAU) COMPLETO
- d. ENSINO MÉDIO (2º GRAU) INCOMPLETO
- e. ENSINO MÉDIO (2º GRAU) COMPLETO
- f. SUPERIOR INCOMPLETO
- g. SUPERIOR COMPLETO
- h. MESTRADO OU DOUTORADO
- i. NÃO SEI INFORMAR

8. QUANTOS CARROS EXISTEM EM SUA RESIDÊNCIA?

- a. 1
- b. 2
- c. 3
- d. MAIS DE TRÊS

9. POSSUI COMPUTADOR EM SUA CASA?

- a. NÃO POSSUO COMPUTADOR
- b. POSSUO APENAS UM SEM ACESSO À INTERNET
- c. POSSUO APENAS UM COM ACESSO À INTERNET
- d. POSSUO MAIS DE UM SEM ACESSO À INTERNET
- e. POSSUO MAIS DE UM COM ACESSO À INTERNET

10. ASSINALE A RENDA FAMILIAR MENSAL DE SUA CASA:

- a. ATÉ R\$ 998,00 (1 SALÁRIO MÍNIMO)
- b. DE R\$ 998,00 A R\$ 1.996,00 (DE 1 A 2 SALÁRIOS MÍNIMOS)
- c. DE R\$ 1.996,00 A R\$ 2.994,00 (DE 2 A 3 SALÁRIOS MÍNIMOS)
- d. DE R\$ 2.994,00 A R\$ 3.992,00 (DE 3 A 4 SALÁRIOS MÍNIMOS)
- e. DE R\$ 3.992,00 A 4.990 (DE 4 A 5 SALÁRIOS MÍNIMOS)
- f. MAIS DE 4.990,00 (5 SALÁRIOS MÍNIMOS)

11. QUANTAS PESSOAS CONTRIBUEM PARA A OBTENÇÃO DA RENDA FAMILIAR DE SUA CASA?

- a. 1
- b. 2
- c. 3
- d. Mais de 3

12. QUAL DAS ATIVIDADES ABAIXO OCUPA A MAIOR PARTE DO SEU TEMPO LIVRE?

- a. TV
- b. RELIGIÃO
- c. TEATRO
- d. CINEMA
- e. MÚSICA
- f. CELULAR
- g. LEITURA
- h. CELULAR COM INTERNET
- i. ESPORTES
- j. OUTRA: _____

13. QUAL O MEIO QUE VOCÊ MAIS UTILIZA PARA SE MANTER INFORMADO (A)?

- a. JORNAL ESCRITO
- b. TV
- c. RÁDIO
- d. REVISTAS
- e. CELULAR COM INTERNET

14. SEGUNDO SUA VISÃO QUAL É A IMPORTÂNCIA DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA?

- a. Pouco importante
- b. Razoavelmente importante
- c. Muito importante

15. A DISCIPLINA DE FILOSOFIA:

- a. Não faz diferença sobre a minha formação
- b. Faz diferença sobre a minha formação
- c. Faz muita diferença sobre a minha formação

16. O PROFESSOR DE FILOSOFIA TEM UM TRABALHO:

- a. Insatisfatório
- b. Pouco satisfatório
- c. Satisfatório
- d. Muito satisfatório

Apêndice B – Uma das primeiras atividades para aplicação das primeiras cinco regras; atividade encontra-se no apêndice

ESCOLA NOSSO MUNDO

CLUBE DE FILOSOFIA

PROF. André Lisboa - Turma 9º Ano

Aluno: _____

São Luís, 21/06/2019

1. Leia o trecho do texto “A consciência é um diálogo”, do filósofo francês Louis Lavelle e aplique as regras da leitura analítica que já trabalhamos.

Consumismo: a economia do engano

Quando se está a sós, diz-se que se está a sós consigo mesmo, o que implica que não se está sozinho, mas a dois. O ato pelo qual nos desdobramos para ter consciência de nós mesmos cria em nós um interlocutor invisível ao qual perguntamos nosso próprio segredo. Contudo, desses dois seres que nascem em nós assim que a consciência aparece, dos quais um fala e outro escuta, um olha e o outro é olhado, jamais sabemos qual somos nós mesmos: assim, toda a consciência é obrigada a encenar para si uma espécie de teatro no qual o eu não para de se buscar e de fugir de si.

Isso se vê muito bem na memória, que é o melhor instrumento do conhecimento de si, o mais sutil e o mais cruel. Nunca se tem consciência do que se faz, mas apenas do que se acabou de fazer. A memória supõe um recuo, um despojamento de todo interesse que nos permite perceber nossa própria realidade numa espécie de transparência purificada: mas essa realidade já nos é estranha, e reconhecê-la é também renegá-la.

A consciência que temos do universo é ela própria um diálogo entre o universo e nós, no qual o universo fala conosco tanto quanto falamos com ele. Ao observar seu próprio corpo, os outros homens e a natureza inteira, o eu se observa nas testemunhas fora das quais ele nada sabe de si mesmo. Jamais consegue apreender diretamente sua verdadeira natureza; no entanto, o mais humilde dos seres, o menor dos objetos, o mais frívolo dos acontecimentos são como tantos signos que lhe proporcionam sua revelação. E o espaço inteiro é um espelho infinito no qual ele discerne o jogo de suas diferentes potências, a eficácia dos limites delas.

Quem quer se conhecer de mais perto se olha em outro eu, que é sempre um espelho mais comovente. A descoberta de outra consciência é semelhante, para nós, à daqueles lugares privilegiados onde percebemos os ecos de nossa própria voz com atraso suficiente para que nos pareçam distintos, ou à daqueles poços profundos onde eles repercutem com uma gravidade sonora que nos dá uma espécie de comoção.

Texto extraído do livro *A Consciência de Si* (São Paulo: É Realizações Editora, 2014, p.21-22), de Louis Lavelle (1883 - 1951), filósofo existencialista francês.

a. Que tipo de texto é este? Teórico? Prático? Sociológico? Classifique o texto de acordo com o título e o assunto

b. Expresse a unidade do texto de maneira mais breve possível. Diga sobre o que se trata o texto.

c. Enumere suas partes principais em ordem; esboce as partes do texto como se estivesse produzindo um sumário.

d. Defina o problema ou os problemas que o autor tenta resolver. Tente reformular a pergunta que o autor quis responder com seu texto.

e. Encontre as palavras importantes e, por meio delas, entre em um acordo com o autor. Diga o que essas palavras querem dizer no contexto do autor. Deve-se buscar as palavras que tem mais destaque e determinar o sentido preciso delas.

f. Para finalizar, sublinhe os argumentos do autor para sua tese. Em seguida, reescreva o que o autor diz com suas palavras.

Apêndice C – Exercício aplicado durante as oficinas para aprendizagem das regras de leitura

	ALUNO (A): _____		Nº _____
	PROFESSOR (A): André		COMP. CURRICULAR: Filosofia
	SÉRIE: 9º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL II		DATA: ____ / ____ / 2019

CLUBE DE FILOSOFIA - EXERCÍCIO

Leia o texto abaixo e, a partir dele, aplique as regras de leitura filosófica que trabalhamos em sala nas perguntas abaixo:

Sobre dois tipos de amizades*

Como entre amantes, que descobrem o que há de mais amável na contemplação de quem amam e preferem o sentido da visão a todos os demais, sendo o sentido da visão, sobretudo a sede e fonte do amor - não será para os amigos o convívio a coisa mais desejável que existe?

Com efeito, a amizade é uma associação; um indivíduo mantém a mesma relação com um amigo que mantém consigo mesmo; a consciência de sua própria existência é desejável, de sorte que também o é a da existência de seu amigo. Mas essa consciência é convertida em ato e, no conviver. É com razão que os amigos naturalmente desejam estar juntos. E seja qual for o significado da existência para cada um e o que a torna para ele digna de ser vivida, seu desejo é compartilhá-la com amigos. Assim, alguns bebem ou jogam dados juntos, outros praticam exercícios físicos juntos e caçam juntos ou estudam filosofia juntos - cada tipo humano despendendo seu tempo em mútua companhia na atividade que na vida mais os agradam; com efeito, visto que desejam conviver entre amigos, praticam suas atividades de maneira compartilhada na medida de suas capacidades.

Assim, a amizade de pessoas viciosas acaba se revelando nociva (de fato, estas pessoas compartilham de atividades viciosas por conta de sua instabilidade) e, se tornando semelhantes, se tornam más. Mas a amizade dos bons é boa e cresce com a companhia mútua. E eles, parece, se tornam melhores mediante suas atividades e aprimoramento recíproco, uma vez que se amoldam assimilando os traços mútuos que aprovam e lhes agradam, daí se dizer: *Ações boas provêm de indivíduos bons.*

***Trecho da obra "Ética a Nicômaco", de Aristóteles, filósofo grego que viveu de 385-321 a.C.**

1. A primeira regra de leitura analítica diz que devemos classificar o tipo de texto que estamos lendo. Sendo assim, que tipo de texto é este?

2. A segunda regra da leitura analítica diz que devemos reconhecer a estrutura do texto. Como se pode dividir este texto? Qual seria a sua estrutura?

3. A terceira regra diz que devemos saber expressar a unidade do texto com cerca de 10 ou 20 palavras. Sobre que o texto trata? Qual é o assunto principal do texto? Escreva duas ou três linhas sobre ele.

4. A quarta regra diz que devemos descobrir quais são as principais perguntas que o autor de um texto está fazendo. Descubra quais foram os problemas levantados pelo autor do texto. O que ele está discutindo? Qual é principal e quais são as perguntas secundárias?

5. A quinta regra da leitura analítica diz que nós devemos descobrir quais são as palavras importantes de um texto. Trata-se de descobrir os termos principais e seus significados. Descubra quais são as cinco palavras mais importantes deste texto e explique o que elas significam para o autor:

6. A sexta regra da leitura analítica explica que devemos encontrar as frases mais importantes de um texto e descobrir as suas proposições, ou seja, explicar seus conteúdos com nossas próprias palavras. As frases importantes sempre têm argumentos, sempre tem justificativas. Transcreva abaixo uma das frases importantes do texto e depois, com suas palavras, explique o que ela quer dizer:

7. Na sétima regra, passa-se ao estudo dos argumentos do autor do texto. Reescreva em que argumento se baseou a escolha da frase na questão anterior:

8. Na oitava regra, busca-se reconhecer quais foram as soluções que o autor quis dar para os problemas, para as perguntas que ele fez. De forma sintética, explique se o autor conseguiu resolveu a pergunta a qual se propôs fazer, se ele criou novos problemas, se teve sucesso ou se fracassou:

9. Na regra 9, você deve realizar a crítica do texto que leu. Você tem de dizer com razoável grau de certeza "eu entendo", antes que possa dizer "concordo" ou "discordo" ou "suspendo o julgamento". Você concorda, discorda ou suspende o julgamento quanto ao texto estudado?

10. Respeitando a 10 regra (sem controvérsias), diga quais os motivos pelos quais você discordou, concordou ou suspendeu juízo. Para fazer uma crítica especial, 1. Mostre onde o autor está desinformado. 2. Mostre onde o autor está mal informado. 3. Mostre onde o autor foi ilógico. 4. Mostre onde a análise ou a explicação do autor está incompleta.

Boa prova!

Apêndice D – Prova Conceito A analisada durante avaliação qualitativa

AVALIAÇÃO 2 - FILOSOFIA - 3º PERÍODO

Leia o texto abaixo e, a partir dele, aplique as regras de leitura filosófica que trabalhamos em sala nas perguntas abaixo:

O existencialismo é um humanismo, de Jean Paul Sartre

"Que significa dizer que a existência precede a essência? Significa que o homem primeiro existe, se encontra, surge no mundo, e que se define depois. O homem, tal como o existencialista o concebe, se não é definível, é porque de início ele não é nada. Ele só será em seguida, e será como se tiver feito. O homem é não, apenas tal como ele se concebe, mas como ele se quer, e como ele se concebe depois da existência, como ele se quer depois desse impulso para a existência, o homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo.

Tal é o primeiro princípio do existencialismo. É também o que se chama a subjetividade, e que nos reprovam sob esse mesmo nome. Mas, que queremos dizer com isso, senão que o homem tem mais dignidade que a pedra ou que a mesa? Pois nós queremos dizer que o homem primeiro existe, isto é, que ele é de início aquele que se lança para um porvir, e que é consciente de se lançar no porvir.

O homem é de início um projeto que se vive subjetivamente, ao invés de ser um musgo, uma podridão, um couve-flor; nada existe antes desse projeto; nada está no céu inteligível, e o homem será aquilo que ele tiver projetado ser. Não o que ele quiser ser. Pois o que entendemos vulgarmente por querer é uma decisão consciente e que é para a maior parte de nós posterior àquilo que fizemos de nós mesmos. Posso querer aderir a um partido, escrever um livro, casar-me, tudo isso é uma manifestação de uma escolha mais original, mais espontânea do que aquilo que chamamos vontade. Mas se verdadeiramente a existência precede a essência, o homem é responsável por aquilo que ele é.

Assim, o primeiro passo do existencialismo é colocar todo homem de posse daquilo que ele é e fazer cair sobre ele a responsabilidade total por sua existência. E, quando nós dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que o homem é responsável por sua estrita individualidade, mas que ele é responsável por todos os homens.

Há dois sentidos para a palavra subjetivismo e nossos adversários jogam com esses dois sentidos. Subjetivismo quer dizer, por um lado, escolha do sujeito individual por si mesmo, e, por outro, impossibilidade para o homem de ultrapassar a subjetividade humana. É esse segundo o sentido profundo do existencialismo. Quando afirmamos que o homem se escolhe a si mesmo, entendemos que cada um de nós se escolhe, mas queremos dizer também que, escolhendo-se, ele escolhe todos os homens.



De fato, não há um só de nossos atos que, criando o homem que queremos ser, não crie ao mesmo tempo uma imagem do homem tal como estimamos que ele deva ser. Escolher ser isto ou aquilo é afirmar ao mesmo tempo o valor daquilo que nós escolhemos, pois não podemos nunca escolher o mal; aquilo que escolhemos é sempre o bem, e nada pode ser bom para nós sem sê-lo para todos. Se, por outro lado, a existência precede a essência e se nós queremos existir, ao mesmo tempo que moldamos nossa imagem, essa imagem é válida para todos e para toda nossa época.

Assim, nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois ela engaja a humanidade inteira. Se eu sou um operário e se escolho aderir a um sindicato cristão ao invés de ser comunista, se, por esta adesão, eu quero indicar que a resignação é no fundo a solução que convém ao homem, que o reino do homem não é sobre a terra, eu não estou engajando apenas a mim mesmo: eu quero ser resignado por todos, por consequência minha decisão engaja toda a humanidade. E se eu quiser, fato mais individual ainda, casar-me, ter filhos, ainda que esse casamento dependa unicamente de minha situação, ou de minha paixão, ou de meu desejo, com ele eu engajo não apenas a mim mesmo, mas toda a humanidade no caminho da monogamia.

Assim, eu sou responsável por mim mesmo e por todos, e eu crio uma certa imagem do homem que eu escolhi; escolhendo-me, eu escolho o homem".

(Trecho do texto "O existencialismo é um humanismo", de Jean Paul Sartre, filósofo existencialista)

1. A primeira regra de leitura analítica diz que devemos classificar o tipo de texto que estamos lendo. Sendo assim, que tipo de texto é este? (0,25pt)

Texto filosófico técnico que chega a abordar a praticidade de assunto ~~abstrato~~ questionado.

2. A segunda regra da leitura analítica diz que devemos reconhecer a estrutura do texto. Como se pode dividir este texto? Qual seria a sua estrutura? (0,25pt)

A primeira parte do texto apresenta o significado da existência preceder a ~~si~~ essência, com argumentos. Depois ele relaciona a existência humana com o princípio da subjetividade. Questiona a subjetividade, afirmando que o

3. A terceira regra diz que devemos saber expressar a unidade do texto com cerca de 10 ou 20 palavras. Sobre que o texto trata? Qual é o assunto principal do texto? Escreva duas ou três linhas sobre ele. (0,5pt)

A responsabilidade do homem na existência própria e alheia, onde suas decisões interferem totalmente na sua natureza.

4. A quarta regra diz que devemos descobrir quais são as principais perguntas que o autor de um texto está fazendo. Descubra quais foram os problemas levantados pelo autor do texto. O que ele está discutindo? Qual é principal e quais são as perguntas secundárias? (1,0pt)

~~1. A primeira pergunta levantada pelo autor~~
1. A primeira pergunta levantada pelo autor é qual o sentido da existência anteceder a essência, e qual o homem é a matriz de sua própria natureza. Depois ele ~~questiona~~ questiona a forma com que o homem ~~lida~~ se relaciona com o princípio da subjetividade, sendo um projeto. Como o homem ~~se~~ manifesta e quer através da vontade, uma escolha mais original. Quais conceitos contornam o subjetivismo, e como o homem interfere em toda a natureza.

5. A quinta regra da leitura analítica diz que nós devemos descobrir quais são as palavras importantes de um texto. Trata-se de descobrir os termos principais e seus significados. Descubra quais são as cinco palavras mais importantes deste texto e explique o que elas significam para o autor: (1,5pt)

• Subjetivismo - Que pode ser interpretado de duas formas, como a escolha do indivíduo por si mesmo, ou seja, o homem é responsável pela sua interior, pela sua realidade. Ou ainda, pode ser expresso como a impossibilidade do homem de transgredir esse limite subjetivo.

• Essência - é a real realidade do ser construída a partir do seu surgimento no mundo, a partir de um projeto. • Imagem - é o protótipo de perfil que se quer seguir, e

6. A sexta regra da leitura analítica explica que devemos encontrar as frases mais importantes de um texto e descobrir as suas proposições, ou seja, explicar seus conteúdos com nossas próprias palavras. As frases importantes sempre têm argumentos, sempre tem justificativas. Transcreva abaixo uma das frases importantes do texto e depois, com suas palavras, explique o que ela quer dizer: (2,0 pt)

"Assim, eu sou responsável por mim mesmo e por todos". Ele explicita a relação interdependente de cada ser com o outro, onde as decisões transcendem o futuro, e a vida é marcada pela possibilidade do infortúnio, da morte, etc. Essas decisões refletem muitas vezes, na contemporaneidade, uma vida inautêntica, regida por padrões sociais. As minhas condutas interferem diretamente na realidade dos outros.

7. Na sétima regra, passa-se ao estudo dos argumentos do autor do texto. Reescreva em que argumento se baseou a escolha da frase na questão anterior: (1,5pt)

Baseado em um fato bastante individual, como escolher, ainda que dependa da minha paixão, eu influencio a todos e dou progresso a relação mamegâmica. Eu dou continuidade a um processo histórico e cultural.

8. Na oitava regra, busca-se reconhecer quais foram as soluções que o autor quis dar para os problemas, para as perguntas que ele fez. De forma sintética, explique se o autor conseguiu resolver a pergunta a qual se propôs fazer, se ele criou novos problemas, se teve sucesso ou se fracassou: (1,0 pt)

Por fim, o autor aponta sobre o indivíduo a relação dependente entre cada ser. As condutas pessoais não se restringem apenas ao individual, mas afetam toda a coletividade, seja positivamente ou negativamente. As nossas ações criam certas imagens, que se adequam às próprias características e refletem aos outros.

- ② homem tem total consciência do poder. Apresenta os argumentos para defender a tese, de que o homem é um projeto que se lança ao mundo sem nenhum destino preestabelecido. ~~Out~~ A estrutura final do texto relembra a ~~uma~~ responsabilidade do homem na ~~se~~ natureza de todos os homens, nas decisões mais individuais os mais coletivos.
- ⑤ é formada a partir da vontade de existir, do querer.
- Individualidade - relação do homem com seu próprio ser, constituindo uma relação narcísica com outros, marcada pelo egocentrismo da ~~sua~~ ~~ênfase~~ sua natureza.
 - Projeto - é a realidade do homem antes de sua origem, a forma como ele surge sem interferência divina.

Apêndice E – Prova Conceito B analisada durante avaliação qualitativa**AVALIAÇÃO 2 - FILOSOFIA - 3º PERÍODO**

Leia o texto abaixo e, a partir dele, aplique as regras de leitura filosófica que trabalhamos em sala nas perguntas abaixo:

O existencialismo é um humanismo, de Jean Paul Sartre

"Que significa dizer que a existência precede a essência? Significa que o homem primeiro existe, se encontra, surge no mundo, e que se define depois. O homem, tal como o existencialista o concebe, se não é definível, é porque de início ele não é nada. Ele só será em seguida, e será como se tiver feito. O homem é não apenas tal como ele se concebe, mas como ele se quer, e como ele se concebe depois da existência, como ele se quer depois desse impulso para a existência, o homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo.

Tal é o primeiro princípio do existencialismo. É também o que se chama a subjetividade, e que nos reprovam sob esse mesmo nome. Mas, que queremos dizer com isso, senão que o homem tem mais dignidade que a pedra ou que a mesa? Pois nós queremos dizer que o homem primeiro existe, isto é, que ele é de início aquele que se lança para um porvir, e que é consciente de se lançar no porvir.

O homem é de início um projeto que se vive subjetivamente, ao invés de ser um musgo, uma podridão, um couve-flor; nada existe antes desse projeto; nada está no céu inteligível, e o homem será aquilo que ele tiver projetado ser. Não o que ele quiser ser. Pois o que entendemos vulgarmente por querer é uma decisão consciente e que é para a maior parte de nós posterior àquilo que fizemos de nós mesmos. Posso querer aderir a um partido, escrever um livro, casar-me, tudo isso é uma manifestação de uma escolha mais original, mais espontânea do que aquilo que chamamos vontade. Mas se verdadeiramente a existência precede a essência, o homem é responsável por aquilo que ele é.

Assim, o primeiro passo do existencialismo é colocar todo homem de posse daquilo que ele é e fazer cair sobre ele a responsabilidade total por sua existência. E, quando nós dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que o homem é responsável por sua estrita individualidade, mas que ele é responsável por todos os homens.

Há dois sentidos para a palavra subjetivismo e nossos adversários jogam com esses dois sentidos. Subjetivismo quer dizer, por um lado, escolha do sujeito individual por si mesmo, e, por outro, impossibilidade para o homem de ultrapassar a subjetividade humana. É esse segundo o sentido profundo do existencialismo. Quando afirmamos que o homem se escolhe a si mesmo, entendemos que cada um de nós se escolhe, mas queremos dizer também que, escolhendo-se, ele escolhe todos os homens.



De fato, não há um só de nossos atos que, criando o homem que queremos ser, não crie ao mesmo tempo uma imagem do homem tal como estimamos que ele deva ser. Escolher ser isto ou aquilo é afirmar ao mesmo tempo o valor daquilo que nós escolhemos, pois não podemos nunca escolher o mal; aquilo que escolhemos é sempre o bem, e nada pode ser bom para nós sem sê-lo para todos. Se, por outro lado, a existência precede a essência e se nós queremos existir, ao mesmo tempo que moldamos nossa imagem, essa imagem é válida para todos e para toda nossa época.

Assim, nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois ela engaja a humanidade inteira. Se eu sou um operário e se escolho aderir a um sindicato cristão ao invés de ser comunista, se, por esta adesão, eu quero indicar que a resignação é no fundo a solução que convém ao homem, que o reino do homem não é sobre a terra, eu não estou engajando apenas a mim mesmo: eu quero ser resignado por todos, por consequência minha decisão engaja toda a humanidade. E se eu quiser, fato mais individual ainda, casar-me, ter filhos, ainda que esse casamento dependa unicamente de minha situação, ou de minha paixão, ou de meu desejo, com ele eu engajo não apenas a mim mesmo, mas toda a humanidade no caminho da monogamia.

Assim, eu sou responsável por mim mesmo e por todos, e eu crio uma certa imagem do homem que eu escolhi; escolhendo-me, eu escolho o homem".

(Trecho do texto "O existencialismo é um humanismo", de Jean Paul Sartre, filósofo existencialista)

1. A primeira regra de leitura analítica diz que devemos classificar o tipo de texto que estamos lendo. Sendo assim, que tipo de texto é este? (0,25pt)

teorico filosofico

2. A segunda regra da leitura analítica diz que devemos reconhecer a estrutura do texto. Como se pode dividir este texto? Qual seria a sua estrutura? (0,25pt)

explicação, desenvolvimento e final.

3. A terceira regra diz que devemos saber expressar a unidade do texto com cerca de 10 ou 20 palavras. Sobre que o texto trata? Qual é o assunto principal do texto? Escreva duas ou três linhas sobre ele. (0,5pt)

O texto de Jean Paul Sartre fala sobre o existencialismo ou subjetividade, que o homem é responsável pela sua existência

4. A quarta regra diz que devemos descobrir quais são as principais perguntas que o autor de um texto está fazendo. Descubra quais foram os problemas levantados pelo autor do texto. O que ele está discutindo? Qual é principal e quais são as perguntas secundárias? (1,0pt)

ele está discutindo no texto ele fala que o homem é responsável pela existência e que ele é responsável pelo que ele é, a pergunta principal é "o que se o significa dizer que a existência precede a essência?", as perguntas secundárias são: "será mesmo se a existência precede a essência mesmo?"



5. A quinta regra da leitura analítica diz que nós devemos descobrir quais são as palavras importantes de um texto. Trata-se de descobrir os termos principais e seus significados. Descubra quais são as cinco palavras mais importantes deste texto e explique o que elas significam para o autor: (1,5pt)

Subjetividade, existencialismo, Responsabilidade,
O existencialismo e escolha

Subjetividade - Para o autor o existencialis-
mo é subjetivo ou seja tem dois lados.

Responsabilidade - Para o autor o homem tem
a responsabilidade por ser quem é.

escolha - o homem tem a escolha de ser quem
ele é e escolher ser ser bom ou mal

6. A sexta regra da leitura analítica explica que devemos encontrar as frases mais importantes de um texto e descobrir as suas proposições, ou seja, explicar seus conteúdos com nossas próprias palavras. As frases importantes sempre têm argumentos, sempre tem justificativas. Transcreva abaixo uma das frases importantes do texto e depois, com suas palavras, explique o que ela quer dizer: (2,0 pt)

"eu sou responsável por mim mesmo e por todos."
essa frase está querendo dizer que por
mais que as escolhas sejam minhas, do
meu interesse isso vai influenciar as
escolhas dos outros também, escolhendo
pra mim eu escolho pra todos, como ele
da o exemplo no texto, se eu escolho
casar isso não engafa só a mim mas
toda a humanidade no caminho da
monogamia, por exemplo eu escolho ser
mau alguém vai se espelhar em mim
então eu estou escolhendo por ele.

7. Na sétima regra, passa-se ao estudo dos argumentos do autor do texto. Reescreva em que argumento se baseou a escolha da frase na questão anterior: (1,5pt)

essa frase está querendo dizer que por
mais que as escolhas sejam minhas, do
meu interesse isso vai influenciar as
escolhas dos outros também, escolhendo pra
mim eu escolho pra todos, como o autor
da o exemplo no texto, se eu escolho
casar isso não engafa só a mim mas toda
a humanidade no caminho da monogamia,
por exemplo eu escolho ser mau alguém
vai se espelhar em mim então de certa
forma eu estou escolhendo por ele

8. Na oitava regra, busca-se reconhecer quais foram as soluções que o autor quis dar para os problemas, para as perguntas que ele fez. De forma sintética, explique se o autor conseguiu resolver a pergunta a qual se propôs fazer, se ele criou novos problemas, se teve sucesso ou se fracassou: (1,0 pt)

O autor conseguiu ~~ressu~~ Resolver a pergunta e não criou novos problemas e teve sucesso

- ⑥ existencialismo - são as pessoas que acreditam que a existência precede da essência



Apêndice F – Prova Conceito C analisada durante avaliação qualitativa**AVALIAÇÃO 2 - FILOSOFIA - 3º PERÍODO**

Leia o texto abaixo e, a partir dele, aplique as regras de leitura filosófica que trabalhamos em sala nas perguntas abaixo:

O existencialismo é um humanismo, de Jean Paul Sartre

"Que significa dizer que a existência precede a essência? Significa que o homem primeiro existe, se encontra, surge no mundo, e que se define depois. O homem, tal como o existencialista o concebe, se não é definível, é porque de início ele não é nada. Ele só será em seguida, e será como se tiver feito. O homem é não apenas tal como ele se concebe, mas como ele se quer, e como ele se concebe depois da existência, como ele se quer depois desse impulso para a existência, o homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo.

Tal é o primeiro princípio do existencialismo. É também o que se chama a subjetividade, e que nos reprovam sob esse mesmo nome. Mas, que queremos dizer com isso, senão que o homem tem mais dignidade que a pedra ou que a mesa? Pois nós queremos dizer que o homem primeiro existe, isto é, que ele é de início aquele que se lança para um porvir, e que é consciente de se lançar no porvir.

O homem é de início um projeto que se vive subjetivamente, ao invés de ser um musgo, uma podridão, um couve-flor; nada existe antes desse projeto; nada está no céu inteligível, e o homem será aquilo que ele tiver projetado ser. Não o que ele quiser ser. Pois o que entendemos vulgarmente por querer é uma decisão consciente e que é para a maior parte de nós posterior àquilo que fizemos de nós mesmos. Posso querer aderir a um partido, escrever um livro, casar-me, tudo isso é uma manifestação de uma escolha mais original, mais espontânea do que aquilo que chamamos vontade. Mas se verdadeiramente a existência precede a essência, o homem é responsável por aquilo que ele é.

Assim, o primeiro passo do existencialismo é colocar todo homem de posse daquilo que ele é e fazer cair sobre ele a responsabilidade total por sua existência. E, quando nós dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que o homem é responsável por sua estrita individualidade, mas que ele é responsável por todos os homens.

Há dois sentidos para a palavra subjetivismo e nossos adversários jogam com esses dois sentidos. Subjetivismo quer dizer, por um lado, escolha do sujeito individual por si mesmo, e, por outro, impossibilidade para o homem de ultrapassar a subjetividade humana. É esse segundo o sentido profundo do existencialismo. Quando afirmamos que o homem se escolhe a si mesmo, entendemos que cada um de nós se escolhe, mas queremos dizer também que, escolhendo-se, ele escolhe todos os homens.



De fato, não há um só de nossos atos que, criando o homem que queremos ser, não crie ao mesmo tempo uma imagem do homem tal como estimamos que ele deva ser. Escolher ser isto ou aquilo é afirmar ao mesmo tempo o valor daquilo que nós escolhemos, pois não podemos nunca escolher o mal; aquilo que escolhemos é sempre o bem, e nada pode ser bom para nós sem sê-lo para todos. Se, por outro lado, a existência precede a essência e se nós queremos existir, ao mesmo tempo que moldamos nossa imagem, essa imagem é válida para todos e para toda nossa época.

Assim, nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois ela engaja a humanidade inteira. Se eu sou um operário e se escolho aderir a um sindicato cristão ao invés de ser comunista, se, por esta adesão, eu quero indicar que a resignação é no fundo a solução que convém ao homem, que o reino do homem não é sobre a terra, eu não estou engajando apenas a mim mesmo: eu quero ser resignado por todos, por consequência minha decisão engaja toda a humanidade. E se eu quiser, fato mais individual ainda, casar-me, ter filhos, ainda que esse casamento dependa unicamente de minha situação, ou de minha paixão, ou de meu desejo, com ele eu engajo não apenas a mim mesmo, mas toda a humanidade no caminho da monogamia.

Assim, eu sou responsável por mim mesmo e por todos, e eu crio uma certa imagem do homem que eu escolhi; escolhendo-me, eu escolho o homem".

(Trecho do texto "O existencialismo é um humanismo", de Jean Paul Sartre, filósofo existencialista)

1. A primeira regra de leitura analítica diz que devemos classificar o tipo de texto que estamos lendo. Sendo assim, que tipo de texto é este? (0,25pt)

É um texto filosófico

2. A segunda regra da leitura analítica diz que devemos reconhecer a estrutura do texto. Como se pode dividir este texto? Qual seria a sua estrutura? (0,25pt)

Começo, meio e fim

3. A terceira regra diz que devemos saber expressar a unidade do texto com cerca de 10 ou 20 palavras. Sobre que o texto trata? Qual é o assunto principal do texto? Escreva duas ou três linhas sobre ele. (0,5pt)

Sentença do homem e Existencialismo; ~~Existencialismo~~ ~~Existencialismo~~ ~~Existencialismo~~

4. A quarta regra diz que devemos descobrir quais são as principais perguntas que o autor de um texto está fazendo. Descubra quais foram os problemas levantados pelo autor do texto. O que ele está discutindo? Qual é principal e quais são as perguntas secundárias? (1,0pt)

Que significa dizer que a existência precede a essência?

"Que é a subjetividade?", "Qual é o objetivo do existencialismo?" e "Porque o homem é responsável por si mesmo"



5. A quinta regra da leitura analítica diz que nós devemos descobrir quais são as palavras importantes de um texto. Trata-se de descobrir os termos principais e seus significados. Descubra quais são as cinco palavras mais importantes deste texto e explique o que elas significam para o autor: (1,5pt)

Subjetividade - Escolha de indivíduos
 Existencialismo - Definição que é a existência
 Responsabilidade - Definição de ações dos seus atos
 Homem - Ser humano que profeta a ação
 Existência - É quando estamos vivos

6. A sexta regra da leitura analítica explica que devemos encontrar as frases mais importantes de um texto e descobrir as suas proposições, ou seja, explicar seus conteúdos com nossas próprias palavras. As frases importantes sempre têm argumentos, sempre tem justificativas. Transcreva abaixo uma das frases importantes do texto e depois, com suas palavras, explique o que ela quer dizer: (2,0 pt)

O homem é responsável por suas ações = Os ações dele refletem na sociedade e que todos os atos são de livre expressão mental. Tudo que ele faz se está projetado.

7. Na sétima regra, passa-se ao estudo dos argumentos do autor do texto. Reescreva em que argumento se baseou a escolha da frase na questão anterior: (1,5pt)

É porque ele tem que se responsabilizar pelos seus próprios atos e não que se torne um homem.

8. Na oitava regra, busca-se reconhecer quais foram as soluções que o autor quis dar para os problemas, para as perguntas que ele fez. De forma sintética, explique se o autor conseguiu resolver a pergunta a qual se propôs fazer, se ele criou novos problemas, se teve sucesso ou se fracassou: (1,0 pt)
