

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
CAMPUS CAICÓ - CaC
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA - DFI
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA – PROF-FILO

IZANETE DE MEDEIROS COSTA

O ESTUDO DA METODOLOGIA *ELÊNTICA* DOS DIÁLOGOS PLATÔNICOS
E A ARGUMENTAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO MÉDIO

CAICÓ
2019

IZANETE DE MEDEIROS COSTA

O ESTUDO DA METODOLOGIA *ELÊNTICA* DOS DIÁLOGOS PLATÔNICOS
E A ARGUMENTAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO/Polo Caicó, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Antônio Júlio Garcia Freire.

CAICÓ
2019

Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

C837e Costa, Izanete de Medeiros
O ESTUDO DA METODOLOGIA ELÊNTICA DOS
DIÁLOGOS PLATÔNICOS E A ARGUMENTAÇÃO
CRÍTICA NO ENSINO MÉDIO. / Izanete de Medeiros
Costa. - Caicó - RN, 2019.
125p.

Orientador(a): Prof. Dr. Antônio Júlio Garcia Freire.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
graduação Mestrado Profissional em Filosofia).
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional
em Filosofia. I. Freire, Antônio Júlio Garcia. II.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. III.
Título.

IZANETE DE MEDEIROS COSTA

O ESTUDO DA METODOLOGIA *ELÊNTICA* DOS DIÁLOGOS PLATÔNICOS
E A ARGUMENTAÇÃO CRÍTICA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO/Polo Caicó, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Antônio Júlio Garcia Freire.

Aprovado em 29 de abril de 2019.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Antônio Júlio Garcia Freire – Orientador
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof. Dr. Marcos de Camargo Von Zuben – Examinador interno
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof. Dr. Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes – Examinador externo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu mestre maior.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Antônio Júlio Garcia Freire, pela brilhante orientação, paciência e dedicação empreendidas na realização desse trabalho.

Ao Prof. Dr. José Teixeira Neto e à Erivânia Maria de Medeiros pelo suporte oferecido no decorrer do curso.

Aos professores do PROF-FILO, pelos conhecimentos construídos durante as aulas.

Aos colegas, pela amizade e companheirismo em todas as etapas vivenciadas ao longo do curso.

À minha família, especialmente aos meus pais que sempre me incentivaram e com quem sempre pude contar.

Ao meu marido, Francisco S. L. Ferreira Júnior, por todo o apoio, por ser meu porto seguro nos momentos difíceis e estar ao meu lado me dando força para continuar.

Aos amigos, pelo incentivo e paciência.

Às pessoas que direta ou indiretamente contribuíram com a realização deste trabalho.

[...] digo que o maior bem para um homem é justamente este, falar todos os dias sobre a virtude e os outros argumentos sobre os quais me ouvistes raciocinar, examinando a mim mesmo e aos outros e, que uma vida sem esse exame não é digna de ser vivida (PLATÃO, 2002, p. 24).

RESUMO

A metodologia *elêntica* consiste em um procedimento dialético empregado por Sócrates e explorado em vários diálogos platônicos, onde Sócrates elaborava perguntas sobre a definição de um determinado conceito e os seus interlocutores ofereciam respostas que eram submetidas à prova para constatação de sua veracidade ou falsidade. A finalidade dessa metodologia é verificar, mediante o diálogo, a coerência das afirmações dos participantes, de modo a refinar as respostas dadas. Assim, a metodologia *elêntica* representava uma possibilidade de aprimoramento da prática argumentativa dos participantes do debate. Com isso, as possibilidades de conhecimento eram ampliadas, uma vez que as falsas ideias eram refutadas mediante o diálogo. Nesse estudo defende-se a tese de que o estudo da metodologia *elêntica* junto aos alunos do Ensino Médio poderá promover uma melhoria da prática argumentativa desse grupo. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa. A abordagem foi o estudo de caso. Realizou-se um estudo da metodologia *elêntica* por meio da leitura de diálogos platônicos com o intuito de compreender a sua estrutura e desenvolvimento. Os resultados demonstram melhoria da argumentação por parte das alunas pesquisadas. O estudo as auxiliou na construção de argumentos autênticos, coerentes, válidos e sólidos. Além disso, a partir do estudo do *elenchos* socráticos, desenvolveram habilidades para definir conceitos filosóficos.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Platão. Diálogos socráticos. *Elenchos*. Argumentação.

ABSTRACT

The elentic methodology consists of a dialectical procedure employed by Socrates and explored in several Platonic dialogues, where Socrates elaborated questions about the definition of a particular concept and his interlocutors offered answers that were submitted to the proof to verify their truthfulness or falsity. The purpose of this methodology is to verify, through the dialogue, the coherence of the affirmations of the participants, in order to refine the answers given. Thus, the elentic methodology represented a possibility of improvement of the argumentative practice of the participants of the debate. With this, the possibilities of knowledge were amplified, since the false ideas were refuted through the dialogue. In this study the thesis is defended that the study of the elentic methodology with the students of the Secondary School can promote an improvement of the argumentative practice of this group. The methodology used was qualitative in nature. The approach was the case study. A study of the elentic methodology was carried out through the reading of Platonic dialogues in order to understand its structure and development. The results show an improvement in the argumentation of the students studied. The study assisted them in the construction of authentic, coherent, valid and solid arguments. Moreover, from the study of the Socratic *elenchos*, they developed skills to define philosophical concepts.

Keywords: Philosophy teaching. Plato. Socratic dialogues. Elenchos. Argumentation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma SEEC/RN	51
Figura 2 - Idade dos participantes	75
Figura 3 - Estado civil das pesquisadas	76
Figura 4 - Jornada de trabalho das pesquisadas	77
Figura 5 - Tempo de dedicação ao estudo das pesquisadas	78
Figura 6 - Tempo de dedicação ao estudo da disciplina Filosofia	78
Figura 7 - Análise do critério autenticidade no texto 1	89
Figura 8 - Análise do critério autenticidade no texto 2	89
Figura 9 - Análise do critério validade do argumento no texto 1	90
Figura 10 - Análise do critério validade do argumento no texto 2	90
Figura 11 - Análise do critério solidez do argumento no texto 1	90
Figura 12 - Análise do critério solidez do argumento no texto 2	91
Figura 13 - Análise do critério coerência no texto 1	91
Figura 14 - Análise do critério coerência no texto 2	92
Figura 15 - Análise do critério definição conceitual no texto 1	92
Figura 16 - Análise do critério definição conceitual no texto 2	92
Figura 17 - Análise da evolução do texto 1 para o texto 2	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação de turmas e área formação do professor de Filosofia na 10ª DIRET 54	54
Quadro 2 - Quantidade de alunos por turma da EEAC 57	57
Quadro 3 - Análise dos textos de acordo com as categorias estabelecidas 88	88

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O ENSINO DE FILOSOFIA E A METODOLOGIA <i>ELÊNICA</i>	17
2.1 A TEORIA DO CONHECIMENTO PLATÔNICA.....	18
2.2 A SABEDORIA SOCRÁTICA	20
2.3 A METODOLOGIA <i>ELÊNICA</i>	22
2.3.1 A Metodologia <i>Elênica</i> na Filosofia Platônica	23
2.3.1.1 A Metodologia <i>Elênica</i> no texto platônico <i>Laques</i>	30
2.3.2 A Argumentação Filosófica e a Metodologia <i>Elênica</i>	37
2.4 O ENSINO DE FILOSOFIA	42
2.4.1 O Início do Ensino de Filosofia: a perspectiva socrática	42
2.4.2 O Ensino de Filosofia no Brasil: uma breve contextualização histórica... 46	
2.4.3 Organização do Ensino de Filosofia no Rio Grande do Norte	50
2.4.3.1 A situação do Ensino de Filosofia em Jardim de Piranhas – Escola Estadual Amaro Cavalcanti (EEAC)	55
2.5 DESAFIOS AO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL.....	58
2.5.1 A importância de se pensar uma metodologia para o ensino de Filosofia	62
3 PERCURSO METODOLÓGICO	64
3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA	64
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	68
3.3 PÚBLICO-ALVO.....	72
3.4 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS	72
4 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS.....	75
4.1 PERFIL DOS SUJEITOS DE PESQUISA	75
4.2 PERCEPÇÃO DAS ALUNAS PESQUISADAS SOBRE O ENSINO E SUA CAPA- CIDADE ARGUMENTATIVA.....	79
4.3 ANÁLISE DOS TEXTOS	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS.....	99

APÊNDICES	108
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO	108
APÊNDICE B – TÓPICOS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA I.....	109
APÊNDICE C – TÓPICOS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA II.....	110
APÊNDICE D – TEXTO SOBRE A METODOLOGIA <i>ELÊNTICA</i>	111
APÊNDICE E – PRODUÇÕES TEXTUAIS DAS ALUNAS PESQUISADAS.....	113
ANEXOS	118
ANEXO A – TRECHOS EXTRAÍDOS DO TEXTO PLATÔNICO <i>LAQUES</i> (OU <i>DA</i> <i>CORAGEM</i>) (PLATÃO, 2016)	118

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Filosofia no Brasil tem passado por crises e avanços nos últimos 20 anos. Em relação ao Ensino Médio (equivalente ao Ensino Secundário em outros países), em que a Filosofia faz parte do currículo nos três anos de formação dos alunos, a discussão de questões de ordem epistemológica e metodológica são fundamentais para que o seu ensino não se transforme em uma mera reprodução enciclopédica de autores e teses, mas possa recriar uma genuína experiência de pensamento e um exercício filosófico estimulante e produtivo no ambiente escolar.

A motivação para a realização dessa pesquisa partiu da experiência da pesquisadora como professora de Filosofia do Ensino Médio na Escola Estadual Amaro Cavalcanti (EEAC), localizada no bairro Santa Cecília, zona urbana da cidade de Jardim de Piranhas – RN. A escola oferece apenas o Ensino Médio, sendo a única escola da cidade a fornecer tal modalidade de ensino. Ela recebe alunos provenientes das zonas rural e urbana. Em sua maioria, são adolescentes. Eventualmente, existem discentes em idade mais avançada. No turno matutino, a maior parte deles reside na zona urbana e trabalha na indústria têxtil. Vale ressaltar que a cidade de Jardim de Piranhas destaca-se no Seridó potiguar devido ao seu forte potencial têxtil. No turno vespertino, a maioria dos alunos reside na zona rural e não realiza atividade econômica.

Entre os anos de 2015 e 2017, a atuação da pesquisadora se deu em turmas de 1º, 2º e 3º Anos, nos turnos matutino e vespertino. De maneira geral, nos momentos de aulas, parte-se de textos não filosóficos para adentrar os conteúdos de Filosofia. Durante as aulas, existem momentos em que se privilegia a parte expositiva dialogada com a utilização de *slides*, e outros momentos em que os alunos se dedicam à leitura de textos, participam de debates e fazem a crítica do que foi estudado. Ao estudar os conceitos filosóficos e os problemas que os envolvem tenta-se fazer com que os alunos problematizem esses conceitos, fazendo a sua crítica por meio de textos argumentativos.

Nas aulas de Filosofia, no período de março a dezembro de 2015, durante a realização de discussões sobre os temas estudados, percebeu-se que os alunos apresentavam resistência em debater, demonstrando dificuldade na prática argumentativa. Essa dificuldade também foi observada mediante a produção de dissertações filosóficas e outros textos que requerem a prática argumentativa. Apesar

das orientações dadas pela professora antes da escrita dos textos, os alunos apresentavam dificuldades em utilizar argumentos para justificarem suas ideias acerca do tema discutido. Desse modo, eles limitavam-se à simples exposição de ideias não fundamentadas ou à reprodução de trechos dos textos do livro didático e/ou da internet. Essa dificuldade de argumentação também foi percebida de maneira empírica pela pesquisadora enquanto professora da referida escola nos anos de 2016 e 2017, em todas as séries do Ensino Médio, independentemente da quantidade de alunos por turma e dos alunos estarem ou não inseridos no mercado de trabalho.

Esse problema não é específico do ensino de Filosofia, mas da escola como um todo. Em reuniões de trabalho e conversas informais travadas com outros professores, foi relatado que na disciplina de Língua Portuguesa, por exemplo, em todas as turmas, os alunos também apresentavam deficiência na argumentação. Nas disciplinas Filosofia e Língua Portuguesa, essa dificuldade torna-se mais evidente, tendo em vista que essas trabalham intensamente com a construção de argumentos. Vale ressaltar que ambas as disciplinas traçam estratégias para sanar essa dificuldade, tanto individualmente quanto de forma interdisciplinar por meio do desenvolvimento de projetos que envolvem toda a escola e visam aperfeiçoar a leitura e a escrita. Por meio desses projetos, direta ou indiretamente, a argumentação é trabalhada. Apesar disso, observa-se que a deficiência ainda permanece.

Por meio da análise dos resultados de produções textuais, exercícios e demais instrumentos avaliativos dos alunos, foi constatada uma deficiência na argumentação crítica dos mesmos, no tocante aos conceitos filosóficos. De modo geral, os alunos de Ensino Médio apresentam tendência à memorização de conteúdos sem refletirem sobre os mesmos. Esses apresentam dificuldades em entender a raiz das questões filosóficas e emitir opiniões fundamentadas sobre as mesmas, compreendendo apenas o aspecto histórico da filosofia. Em função desses resultados, surgiu a motivação inicial para esta pesquisa, que consiste em investigar uma metodologia de discussão que, através do ensino de Filosofia, possibilite aos alunos o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia intelectual. Esta decisão, enquanto diretriz de aprofundamento da pesquisa, parte da constatação de que “O aprendiz de filosofia precisa adentrar nos campos problemáticos, precisa experimentar sensivelmente os problemas, de modo a poder ver engendrado o ato de pensar em seu próprio pensamento” (GUIDO; GALLO; KOHAN, 2013, p. 126).

Perante a necessidade de se pensar o próprio pensamento e introduzir-se em situações problemáticas, torna-se importante a utilização de métodos filosóficos para o ensino de Filosofia que abranjam tais questões, possibilitando aos alunos o desenvolvimento da argumentação crítica. No trabalho de diferentes filósofos, é possível encontrar fundamentos para se pensar metodologias de incentivo à argumentação. Este trabalho optou pelo filósofo Platão, tendo em vista que os alunos envolvidos na pesquisa vinham demonstrando – diante da leitura de textos originais de filósofos de diferentes períodos da história da filosofia – uma preferência pelo referido filósofo. Dentro da filosofia socrático-platônica foi selecionado o conceito de *elenchos*. O estudo desse conceito pelos alunos concentrou-se apenas no *Laques* (PLATÃO, 2016). Os motivos para essas escolhas são apresentados no decorrer do texto desta dissertação.

Diante do que foi exposto anteriormente, este trabalho traz como tema “o estudo da metodologia *elêntica* como uma maneira de aprimorar a argumentação crítica dos alunos do Ensino Médio”. Nele é levantada a seguinte problemática: De que maneira a compreensão do conceito e método do *elenchos* – chamado aqui de metodologia *elêntica* – pode contribuir para o aprimoramento da argumentação crítica dos estudantes? Na tentativa de investigar esse questionamento, o trabalho adotou a hipótese de que o estudo da referida metodologia pode contribuir para que os alunos desenvolvam a argumentação crítica, uma vez que tal procedimento visa levar as pessoas à revisão de ideias preestabelecidas e ao reconhecimento de suas limitações conceituais, levando-as a construir novos conhecimentos. Além do aprimoramento da prática argumentativa, este estudo também poderá contribuir para o ensino de Filosofia, no sentido de facilitar o entendimento de textos filosóficos e a prática de debates. O desenvolvimento das habilidades argumentativas tem o potencial de contribuir não só com o ensino de Filosofia mas de todas as disciplinas, visto que essa é uma habilidade imprescindível em todas as áreas de ensino. De acordo com Lemes (2013, p. 14), a argumentação “[...] é um conhecimento imprescindível na vida de todo e qualquer sujeito, sendo útil não apenas no caso de aprendizado da língua materna, mas também nos vários outros campos de saberes e na vida cotidiana de um modo geral”.

Diante da hipótese de que o estudo da metodologia *elêntica* pode contribuir para que os alunos desenvolvam a argumentação crítica, o objetivo geral desse trabalho é investigar como o estudo da referida metodologia ampliou a capacidade de

argumentação crítica dos alunos do 1º Ano do Ensino Médio da Escola Estadual Amaro Cavalcanti¹. Os objetivos específicos desse trabalho são os seguintes: Traçar o perfil social e profissional dos alunos; realizar o diagnóstico acerca do estado atual de argumentação crítica dos conceitos filosóficos dos referidos alunos por meio da produção de dissertações filosóficas; no contexto da pesquisa de campo, averiguar, juntamente com os alunos, a aplicação da metodologia *elêntica* presente no *Laques* (PLATÃO, 2016); verificar a argumentação crítica dos conceitos filosóficos dos sujeitos pesquisados, após a realização do estudo da metodologia *elêntica* por meio da produção de dissertações filosóficas; analisar a percepção dos alunos pesquisados sobre a sua capacidade argumentativa antes e após o estudo da metodologia *elêntica*.

Esses dados foram tratados de modo a analisar se após o estudo da metodologia *elêntica* houve evolução nos textos produzidos pelas alunas no que diz respeito à argumentação. Analisou-se também se existiam correlações entre essa evolução, o perfil socioprofissional dos pesquisados e as suas percepções quanto à própria prática argumentativa. Nenhuma correlação foi encontrada.

Ainda com relação ao percurso metodológico, esta pesquisa é de natureza qualitativa. No que se refere à abordagem, é um estudo de caso. Na parte empírica do estudo, os instrumentos de coleta de dados utilizados foram questionário, entrevista semiestruturada e análise de documentos. A amostra da pesquisa é composta por cinco alunas.

Quanto ao referencial teórico, esse trabalho investiga o conceito de metodologia *elêntica* definido por Santos (2008) e desenvolvida por Platão nos diálogos socráticos *Laques* (ou *Da Coragem*) (2016), *Mênon* (2001), *O Sofista* (2003), *Teeteto-Crátilo* (1988), *Apologia de Sócrates* (2002) e *Górgias* (1980). No contexto dessa metodologia também é abordado o conceito de ironia (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001), que se faz presente no *Teeteto-Crátilo* (1988) e no *Laques* (ou *Da Coragem*) (2016) além do conceito de refutação (ABBAGNANO, 2007) desenvolvido nos diálogos *Laques* (ou *Da Coragem*) (2016), *Apologia de Sócrates* (2002) e *Górgias* (1980).

Este trabalho está dividido em cinco partes. A primeira parte é introdutória. O segundo tópico trata do ensino de Filosofia e da Metodologia Elêntica. Nele são

¹ Enfatiza-se que este trabalho não tentou desenvolver a metodologia socrático-platônica do *elenchos* junto às pesquisadas, mas limitou-se a um estudo da referida metodologia por meio do diálogo *Laques* (ou *Da Coragem*) (PLATÃO, 2016).

abordados a teoria do conhecimento platônica, a metodologia *elêntica*, o ensino de filosofia e os desafios ao ensino de Filosofia no Brasil. O objetivo do tópico é apresentar o embasamento teórico do trabalho, abordando como principais conceitos o *elenchos*, ironia, refutação e metodologia *elêntica*. Além desses conceitos, o texto aborda a argumentação filosófica e o ensino de Filosofia. Esses temas são importantes para o ensino, na medida em que a argumentação crítica é imprescindível não só ao contexto escolar mas à vida. Além disso, ao pensar métodos para o ensino de Filosofia, o professor poderá dar um novo sentido à sua prática, identificando-se por meio dela.

Quanto ao terceiro tópico, este traz o percurso metodológico da pesquisa. Nele está explicitada a classificação da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e o local de realização da pesquisa, o público-alvo e a descrição das atividades realizadas. A pesquisa é de natureza qualitativa e faz uso do método quantitativo no tratamento dos dados coletados. O público alvo são os alunos do Ensino Médio da escola/local de pesquisa citado anteriormente. A abordagem adotada foi o estudo de caso. Foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: questionário, entrevista semiestruturada e análise de documentos. Os documentos analisados foram duas produções textuais realizadas pelas alunas envolvidas na pesquisa. Para a análise desses documentos foram criadas as categorias/critérios de análise a seguir: autenticidade, validade do argumento, solidez do argumento, coerência e definição conceitual.

No que concerne ao tópico 4, nele são apresentados os resultados do estudo. Os resultados referem-se ao perfil dos sujeitos de pesquisa, à percepção das pesquisadas sobre o ensino e sua capacidade argumentativa e à análise dos textos produzidos pelas mesmas. Os resultados obtidos nessa pesquisa são importantes na medida em que podem colaborar para que os professores reflitam cada vez mais sobre suas práticas e dediquem uma atenção especial ao desenvolvimento das habilidades argumentativas dos alunos por meio de suas aulas. Além disso, as implicações da pesquisa têm o potencial de contribuir para o surgimento de novas metodologias e práticas de ensino de Filosofia na Educação Básica.

De modo geral, este trabalho é importante conforme aponta caminhos para o ensino de Filosofia no tocante ao desenvolvimento da argumentação crítica. Acredita-se que após a divulgação do relato da pesquisa, exposto a seguir, haverá uma atenção maior por parte dos professores para as produções escritas de seus alunos, com o

intuito de orientá-los no sentido de definir conceitos, construir ideias originais, buscar uma lógica interna no texto e utilizar argumentos válidos e sólidos. Esse trabalho pretende contribuir para um novo olhar sobre o ensino de Filosofia na Educação Básica.

2 O ENSINO DE FILOSOFIA E A METODOLOGIA *ELÊNICA*

Este tópico apresenta a concepção teórica adotada neste trabalho. Essa concepção é embasada no conceito de *elenchos* presente no *corpus* platônico e seu método, a metodologia *elênica*, conforme a noção desenvolvida por Santos (2008)². A prática dessa metodologia é desenvolvida por Platão e pode ser observada nos diálogos socráticos *Laques (ou Da Coragem)* (2016), *Mênon* (2001), *O Sofista* (1979b), *Teeteto-Crátilo* (1988), *Apologia de Sócrates* (2002) e *Górgias* (1980). Apesar deste trabalho não se tratar de um estudo sobre a filosofia mas sobre o seu ensino, é importante deixar claro a perspectiva filosófica adotada, visto que a compreensão que se tem do que é a filosofia reflete diretamente sobre a visão que se tem sobre o seu ensino. Este estudo parte do pressuposto de que o ensino de Filosofia não consiste apenas na compreensão de teorias filosóficas, mas em uma atividade de reflexão sobre conceitos, por meio da qual os alunos podem desenvolver as suas potencialidades no âmbito da argumentação crítica, desenvolvendo seu próprio pensamento, analisando, refletindo e criticando o mundo a sua volta.

Esta pesquisa não visa somente estudar a metodologia *elênica*, mas também utilizá-la em uma pesquisa sobre ensino. A finalidade desta investigação é verificar como a utilização da referida metodologia platônica pode levar os alunos envolvidos no estudo a uma melhoria das habilidades de argumentação filosófica³. A escolha por Platão e pela metodologia filosófica *elênica* deve-se ao fato de haver uma identificação da pesquisadora e dos alunos envolvidos neste projeto de pesquisa com a filosofia Antiga, em especial com Platão⁴. Os alunos apreciam a leitura dos textos platônicos devido eles serem escritos na forma de diálogos, o que, na percepção dos alunos, facilita a compreensão dos textos.

Antes de abordarmos a metodologia *elênica*, é importante tratarmos da teoria do conhecimento platônica, visto que ela é fundamental para a compreensão dessa

² Santos não é o único autor a utilizar a terminologia “metodologia *elênica*”. No entanto, nesse trabalho, as principais conclusões metodológicas sobre o *elenchos* foram fundamentadas nesse especialista.

³ A prática argumentativa não é algo específico da filosofia platônica, tampouco da metodologia *elênica*. Ela se faz presente em diferentes metodologias filosóficas como a kantiana, a nietzschiana, a cartesiana e a aristotélica, só para citar algumas mais conhecidas.

⁴ Nas aulas de filosofia os alunos leem textos originais de filósofos de todos os períodos da história da filosofia. A partir da experiência da pesquisadora enquanto professora, observou-se que, de maneira geral, eles têm preferência pelos textos de Platão.

metodologia. O modo como se dá o processo de conhecimento para Platão justifica os procedimentos por ele utilizados no processo de busca pelo conhecimento.

2.1 A TEORIA DO CONHECIMENTO PLATÔNICA

Na alegoria da Linha Dividida, apresentadas por Platão no livro VI da obra *A República* (PLATÃO, 1949), é feita a diferenciação entre dois mundos: o mundo sensível (ou visível) e o mundo inteligível (ou das ideias)⁵. No mundo inteligível encontra-se a verdade, a realidade. No mundo sensível, encontram-se as aparências. Todas as coisas que existem no mundo sensível são apenas reflexos do que existe no mundo inteligível.

Inferimos que nos textos platônicos *A República* (1949) e *Mênon* (2001), o conhecimento que se limita aos elementos do mundo sensível é considerado ilusório e divergente da verdade. É considerado conhecimento legítimo aquele que tem por base as ideias do mundo inteligível. Esse aspecto é constatado por Paviani (2008, p. 94), quando o mesmo afirma que a educação proposta por Platão “não consiste em inculcar um saber exterior na alma, mas fazer com que a alma se volte para o essencial, para a ciência superior, para o bem”. Ainda de acordo com Paviani (2008, p. 94), essa elevação da alma se dá por meio do ato de “recordar a ciência que está em nós, conforme a teoria da reminiscência”. Essa teoria está presente no *Mênon* (PLATÃO, 2001).

No referido texto, Platão demonstra que o conhecimento verdadeiro tem por base o plano inteligível quando Sócrates interroga um escravo sobre conteúdos matemáticos. O escravo em questão nunca havia recebido instruções de geometria. Por meio de sucessivas perguntas e sem fornecer informações sobre o assunto, Sócrates conduz o escravo à rememoração de conhecimentos. Ao final do diálogo, o escravo consegue chegar à resposta correta para o problema proposto por Sócrates.

A rememoração dos conhecimentos é possível porque, segundo Platão, a alma é imortal e já apreciou as ideias, guardando os conhecimentos adquiridos por meio

⁵ A alegoria da Linha Dividida é citada nesse texto para tratar do dualismo platônico. Essa foi uma escolha metodológica que se justifica pelo fato de as mesmas abordarem o assunto discutido. Não é objetivo desta pesquisa abordar o Problema da Linha Dividida e analisar se essa alegoria trata-se ou não de uma estrutura matemática que unifica o pensamento platônico, conforme apontado por Erickson e Fossa (2006 *apud* Fossa, 2007) e Fossa (2007). A questão da linha dividida é uma das teorias de alguns dos comentadores de Platão, assim como a “segunda navegação” para Giovanni Reale e a escola de Tübingen.

dessa contemplação. Esse aspecto é retratado no Mito de Er ou Reminiscência, narrado em *A República* (PLATÃO, 1949). De acordo com o mito, Er morreu durante uma batalha, porém, ao encontrarem seu corpo, não havia sinais de mutilações ou ferimentos profundos. Durante o funeral, Er retornou à vida e relatou para os presentes o que sua alma viu quando estava ausente do corpo.

Er afirmou que, enquanto esteve morto, caminhou junto a outras almas até chegar a um lugar divino onde existiam duas aberturas contíguas uma à outra, na terra, e outras em frente a essas, no céu. Entre essas duas aberturas existiam juízes encarregados de julgar as almas e conduzi-las à entrada que vai para o céu ou a entrada que vai para a terra. Ao chegar a hora de ser proferida a sentença de Er, os juízes lhe ordenaram que servisse de mensageiro aos homens, observando tudo o que ali acontecia e depois o relatasse (PLATÃO, 1949).

Er observou as almas serem levadas até um local onde contemplaram as ideias e, em seguida, escolheram a vida que teriam na terra quando reassumissem a forma material. Após escolherem a forma de vida que teriam, as almas foram conduzidas à planície Letes e acamparam às margens do Rio Âmeles ao entardecer. As águas do Rio Âmeles causam esquecimento naqueles que as ingerem. Cada alma, com exceção de Er, foi obrigada a beber a água do rio, perdendo a memória. As almas imprudentes beberam mais água que o necessário. Ao anoitecer, as almas foram enviadas a terra e reencarnaram (PLATÃO, 1949).

Entendemos que, através do mito de Er, Sócrates ilustra que para conhecer é necessário rememorar aquilo que foi esquecido pela alma após a contemplação das ideias. De acordo com o mito de Er:

Sendo então a alma imortal e tendo nascido muitas vezes, e tendo visto tanto as coisas <que estão> aqui quanto as <que estão> no Hades, enfim todas as coisas, não há o que não tenha aprendido; de modo que não é nada de admirar, tanto com respeito à virtude quanto aos demais, ser possível a ela rememorar aquelas coisas justamente que já antes conhecia. Pois, sendo a natureza toda congênere e tendo a alma aprendido todas as coisas, nada impede que, tendo <alguém> rememorado uma só coisa – fato este precisamente que os homens chamam aprendizado –, essa pessoa descubra todas as outras coisas, se for corajosa e não se cansar de procurar (PLATÃO, 2001, 81 c-d, p. 51; 53).

A partir do trecho do mito de Er, citado anteriormente, infere-se que, para Platão, o conhecimento já está na alma daquele que contemplou as ideias e pode ser alcançado por meio da rememoração. Para que isso aconteça, é necessário proceder

por meio de um método dialético ascendente, que tem um formato comum: o *elenchos*. Esse método socrático – que pode ser também denominado de metodologia *elêntica* – parte do princípio de que a rememoração consiste em que as pessoas admitam as suas ignorâncias e se abram ao saber. A maneira como Sócrates põe em prática o seu método expressa a própria sabedoria socrática, que será abordada no próximo tópico.

2.2 A SABEDORIA SOCRÁTICA

Para que o *elenchos* desenvolva-se em um diálogo socrático é necessário partir de um método filosófico que passe pelo reconhecimento da ignorância daqueles que estão envolvidos no diálogo. Quando os participantes do debate não reconhecem a sua falta de conhecimento sobre algum assunto que não dominam o exercício do *elenchos* é interrompido. Essa é uma característica do processo particular de filosofar atribuído a Sócrates. Uma prática que tem prováveis raízes na resposta do oráculo delfico a Querofonte (PLATÃO, 2002, 21b-c, p. 5), afirmando que ninguém era mais sábio que o filósofo. Para um maior entendimento sobre isso, esse tópico se propõe a esclarecer em que consiste a sabedoria socrática.

De acordo com a *Apologia de Sócrates* (PLATÃO, 2002), a sabedoria socrática difere do falso saber apresentado por seus contemporâneos. No diálogo, Sócrates relata que seu amigo Querofonte viajou para Delfos e interrogou o oráculo sobre a sabedoria de Sócrates e o oráculo respondeu que não havia ninguém mais sábio que ele. Intrigado com a resposta do oráculo, por não considerar-se sábio, Sócrates saiu pela cidade na tentativa de encontrar alguém que lhe superasse em sabedoria, conforme consta na seguinte citação de *Apologia de Sócrates* (2002, 21b-c, p. 5).

Em verdade, ouvindo isso, pensei: que queria dizer o deus e qual é o sentido de suas palavras obscuras? Sei bem que não sou sábio, nem muito nem pouco: o que quer dizer, pois, afirmando que sou o mais sábio? Certo não mente, não é possível. E fiquei por muito tempo em dúvida sobre o que pudesse dizer; depois de grande fadiga resolvi buscar a significação do seguinte modo: Fui a um daqueles detentores da sabedoria, com a intenção de refutar, por meio dele, sem dúvida, o oráculo, e, com tais provas, opor-lhe a minha resposta: Este é mais sábio que eu, enquanto tu dizias que eu sou o mais sábio.

Como pode ser observado na citação anterior, Sócrates conversou com várias pessoas consideradas sábias com o intuito de entender o oráculo de Delfos.

Inicialmente, tratou com os políticos. Em seguida, com os poetas. Ele constatou que ambas as categorias afirmavam saber o que não sabiam. Por fim, ele conversou com os artífices. Ele percebeu que estes últimos exerciam muito bem a sua própria arte, porém, julgavam conhecer coisas que estavam além dela, coisas sobre as quais pouco sabiam. Dessa forma, Sócrates não encontrou sabedoria em nenhuma das três categorias profissionais com as quais interagiu (PLATÃO, 2002).

Sócrates passou, então, a interrogar-se sobre a sabedoria que lhe foi atribuída pelo oráculo, questionando se deveria permanecer como era – nem ignorante nem sábio – ou tornar-se como os artífices, sábios em sua arte e ignorantes por julgarem saber o que não sabem. Sócrates chegou à conclusão de que deveria permanecer como era (PLATÃO, 2002).

A sabedoria socrática consistia em reconhecer que não se sabe aquilo que não sabe, ou seja, ter consciência de sua ignorância.

[...] sou mais sábio do que esse homem, pois que, ao contrário, nenhum de nós sabe nada de belo e bom, mas aquele homem acredita saber alguma coisa, sem sabê-la, enquanto eu, como não sei nada, também estou certo de não saber. Parece, pois, que eu seja mais sábio do que ele, nisso - ainda que seja pouca coisa: não acredito saber aquilo que não sei (PLATÃO, 2002, 21 d, p. 5).

Interrogando as pessoas consideradas sábias, Sócrates chegou à conclusão de que o oráculo estava certo. O oráculo de Delfos afirmou que não havia ninguém mais sábio que Sócrates porque, diferente de seus contemporâneos, Sócrates buscava a sabedoria sem julgar-se o seu detentor e jamais afirmava saber aquilo que não sabia. Por este raciocínio, Sócrates era sábio porque desenvolvia a atividade filosófica, que, de acordo com o texto platônico *Banquete* (PLATÃO, 1979a), consiste em um constante movimento que parte da ignorância e vai em direção à sabedoria. Assim, filosofar é sair do estado de ignorância e conduzir-se em direção ao saber, sem jamais atingi-lo. Conforme Platão:

Nenhum deus filosofa ou deseja ser sábio – pois já é –, assim como se alguém mais é sábio, não filosofa. Nem também os ignorantes filosofam ou desejam ser sábios [...]
 – Quais então, Diotima – perguntei-lhe – os que filosofam, se não são nem os sábios nem os ignorantes?
 – É o que é evidente desde já – respondeu-me – até a uma criança: são os que estão entre esses dois extremos (PLATÃO, 1979a, 204 a–c, p. 35).

Desse modo, o filósofo está sempre percorrendo um contínuo caminho entre esses dois extremos – ignorância e sabedoria. Caminho esse que nunca tem fim, pois, caso tivesse, o filosofar desapareceria. Vale ressaltar que o afastamento da ignorância, necessário à prática da filosofia, só acontece por meio de uma atividade reflexiva sobre temas e problemas, bem como sobre os conceitos que permeiam tais temas e problemas. O conceito de ignorância aqui apresentado é definido como a crença de saber o que não se sabe. Conforme apresentado por Platão na *Apologia de Sócrates*, “E o que é senão ignorância, de todas a mais reprovável, acreditar saber aquilo que não se sabe?” (PLATÃO, 2002, 29b, p. 64). Portanto, uma das condições para que o filosofar aconteça é o reconhecimento da ignorância.

No contexto da sala de aula, para que o professor possa conduzir e produzir uma discussão filosófica é necessário investigar o conhecimento que os alunos trazem consigo sobre os conteúdos trabalhados e questioná-los sobre os mesmos, de modo a iniciar um processo de desconstrução, para que eles se desvinculem do que já sabem ou pensam saber e possam realmente construir um caminho de conhecimento. Dessa maneira, seria possível relacionar a prática do professor à maneira de filosofar socrática, em seu contexto metodológico. Nesse sentido, podemos designar este formato como metodologia *elêntica*.

A referida metodologia traz os pressupostos da sabedoria socrática, visto que tal método busca o reconhecimento por parte dos interlocutores de um diálogo ou discussão da sua própria ignorância, de modo que estes adquiram uma predisposição ao conhecimento. A metodologia *elêntica* será abordada no tópico seguinte.

2.3 A METODOLOGIA *ELÊNTICA*

Este tópico versa sobre a metodologia *elêntica*, utilizada por Sócrates em seus diálogos e retratada na maioria dos textos de Platão. A prática argumentativa (que se faz presente em diferentes metodologias, entre elas a *elêntica*) é indispensável à prática filosófica. Nesta pesquisa, a apresentação do *elenchos* enquanto metodologia é importante, uma vez que tal método embasou o trabalho e foi estudado junto aos alunos na intervenção prática.

2.3.1 A Metodologia *Elêntica* na Filosofia Platônica

A metodologia *elêntica* consiste em um procedimento dialético empregado por Sócrates e explorado em vários textos platônicos, na qual “[...] à pergunta ‘o que é?’ o interlocutor oferece uma resposta, um *logos*, uma declaração que vai ser submetida a prova (ou refutação)” (SANTOS, 2008, p. 47) com o intuito de verificar a coerência dos argumentos utilizados. Essa morfologia do diálogo é o que se chama *elenchos* ou metodologia *elêntica*⁶.

Para Sócrates e Platão, o diálogo refere-se a um modo de investigação filosófica da verdade por meio de uma discussão entre o mestre e seus discípulos, em que o mestre os conduz na descoberta de um saber que tem em si mesmo, mas que desconhecem (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001). Nos diálogos socráticos, ao debaterem uns com os outros, cada indivíduo expressava a sua opinião (*doxa*), que consiste em uma certeza baseada somente em sua experiência pessoal. Desse modo, não existia diálogo, mas apenas um monólogo em que alguém palestrava sobre determinado assunto. De acordo com Jeanniere (1995, p. 45), “[...] cada personagem expunha ao outro, ou mais usualmente, ao público, diante de seus adversários, a sua própria certeza”.

Mesmo quando havia mais de uma personagem expondo a sua opinião, a ação não se configurava como diálogo, mas apenas como “monólogos justapostos” (JEANNIERE, 1995, p. 45), em que cada parte envolvida defendia incansavelmente a sua posição. Isso porque não eram feitas ponderações para verificar a consistência ‘do que era afirmado. As opiniões eram apresentadas e se fazia a oposição de certezas sem que nenhuma personagem aceitasse a possibilidade de sua opinião estar equivocada.

Nesse contexto, a metodologia *elêntica* era utilizada por Sócrates com o objetivo de fazer com que seus adversários passassem do monólogo ao diálogo.

⁶ Refutação é o “[...] método adotado por Sócrates, que consiste em evidenciar a contradição à qual leva a asserção do interlocutor, permitindo, pois, isentar o próprio interlocutor da presunção de saber. Platão sempre considerou esse procedimento como a propedêutica indispensável da investigação científica (*Ap.*, 21 a ss.; *Meu.*, 8» a-c: *Sof.*, 2.30 b ss.)”. (ABBAGNANO, 2007, p. 839).

A habilidade socrática consistia em fazer os interlocutores passarem de monólogos justapostos a um verdadeiro diálogo. Para isso, era inútil introduzir um novo monólogo. Um monólogo, que invertia a preocupação do orador e fazia com que a procura da verdade passasse à frente do interesse do indivíduo, continuava sendo um monólogo. A procura da verdade, a exposição mais adequada, só podiam aparecer como uma opinião a mais no conflito de opiniões (JEANNIERE, 1995, p. 45).

Conforme pode ser observado na citação anterior, a estratégia de Sócrates era suprimir o monólogo. Para atingir esse objetivo era insuficiente proceder a uma nova exposição de opiniões, mesmo que essas estivessem corretas. Dessa maneira, em vez de iniciar uma nova preleção, Sócrates verificava a consistência dos discursos utilizados pelas outras personagens com o intuito de conduzi-las ao reconhecimento de suas incertezas e, possivelmente, a um maior entendimento sobre o assunto discutido.

Na prática da metodologia *elêntica*, o ponto de partida é uma proposição aceita pelo interlocutor de Sócrates. A finalidade do diálogo é testar essa proposição juntamente com outras crenças do mesmo interlocutor, para verificar a coerência do conjunto de afirmações (DINUCCI, 2008). Com isso, Sócrates pretende refinar as respostas dadas por seus interlocutores.

A metodologia deve poder progredir até o momento em que uma definição se mostre irrefutável, ou seja, em que a refutação não seja possível, porventura pelo fato de constituir uma adequada descrição da entidade visada. Mas isso nunca acontece porque os interlocutores não dominam a metodologia, nem conhecem dela os pressupostos e as finalidades (SANTOS, 2008, p. 60).

Desse modo, a metodologia *elêntica* continuava até que um dos interlocutores de Sócrates apresentasse uma correta definição do conceito debatido, uma vez que, caso isso acontecesse, o diálogo deveria ser encerrado, pois a refutação tornar-se-ia impossível. Todavia, isso nunca aconteceu nos diálogos socráticos, visto que aqueles que debatiam com Sócrates não conheciam o objetivo do *elenchos* nem as condições para que ele aconteça.

Quanto à sua estrutura, de acordo com Santos (2008), a metodologia *elêntica* é constituída pela pergunta “o que é?” e pelo raciocínio por analogia. As diversas interpretações da referida metodologia socrática podem ser sintetizadas em duas: a que Sócrates refuta os seus adversários, coagindo-os a aceitar duas posições conflitantes e dessas posições resulta a aporia; e a que Sócrates prova a falsidade das proposições e as refuta. Nos dois casos ocorre a refutação das proposições de

seus adversários. Uma vez iniciado o diálogo, ao responder às indagações feitas por Sócrates, seu adversário pode apresentar dois comportamentos distintos. Ele poderá responder satisfatoriamente à pergunta ou responder de modo incompleto, precisando de auxílio na formulação de suas proposições (SANTOS, 2008).

Quando acontecia o segundo caso, Sócrates instruía seu adversário para que o discurso fosse redirecionado para a investigação do conceito discutido. Por exemplo, no *Laques (ou Da Coragem)* (PLATÃO, 2016), quando Sócrates pergunta a Laques o que é a coragem e ele não responde com a definição de coragem, mas dando exemplos de atos corajosos. Então, Sócrates o instrui para que Laques possa, de fato, responder à pergunta feita. Depois de respondida a pergunta, Sócrates dá início ao processo que culminará com a refutação.

Quando acontece a primeira situação e se responde satisfatoriamente, a refutação consolida-se quando o adversário aceita uma proposição (*antilogos*) que contradiz o *logos*⁷ exposto em resposta à pergunta feita inicialmente por Sócrates (SANTOS, 2008).

Por exemplo, se à pergunta “O que é X?” a resposta for “X é Y”, a refutação é conseguida se o interlocutor acaba por aceitar:

- 1) casos de X que reconhece como não sendo Y;
- 2) casos de Y que reconhece como não sendo X;
- 3) qualquer argumento que estabeleça a desigualdade de X e Y (SANTOS, 2008, p. 48).

Corroborando o pensamento de Santos (2008), Benson (2016, p. 243) afirma que os exemplos característicos da metodologia socrática têm, grosso modo, a seguinte estrutural formal:

Primeiro,

- 1) Sócrates faz ao interlocutor uma pergunta cuja resposta visa exibir a sabedoria do interlocutor, usualmente, mas nem sempre, a respeito da definição de algum conceito moral (Vou me referir a essa resposta inicial, *p*, como o *refutando aparente*).

Em seguida,

- 2) o interlocutor fornece respostas, *q*, *r* e *s*, a uma série de outras perguntas socráticas (Vou me referir a essas respostas como as *premissas* do elenco).

Terceiro,

- 3) Sócrates passa a mostrar que essas respostas acarretam a negação da resposta original.

Portanto,

- 4) a conjunção *p* & *q* & *r* & *s* é falsa.

⁷ Entenda-se *logos* na acepção apresentada por Platão, em que *logos* é a definição que expressa uma qualidade essencial de alguma coisa (PLATÃO, 1988; 2003).

Dessa maneira, infere-se, a partir do pensamento de Santos (2008) e de Benson (2016), que Sócrates inicialmente solicita que seu interlocutor defina um determinado conceito. Em seguida, Sócrates tenta refutá-lo fazendo-o aceitar uma afirmação que contradiz a sua afirmação inicial.

Vale destacar que na obra *O Sofista* (PLATÃO, 1979b, 230b-d, p. 20) a prática da metodologia *elêntica* e seus benefícios para o processo de aquisição de conhecimento são descritas pelo Estrangeiro da seguinte forma:

Estrangeiro – Formulam uma série de perguntas sobre assunto em que o interlocutor pensa responder com vantagem, quando a verdade é que não diz coisa com coisa; depois, aproveitando-se de sua desorientação lhe rebatem facilmente as opiniões, que eles amontoam na crítica a que as submetem e, confrontando umas com as outras, mostram como se contradizem sobre os mesmos objetos em idênticas relações e igual sentido. Os que se veem assim confundidos, acabam por desgostar-se de si próprios e passam a mostrar-se mais dóceis com relação aos outros; isso os livra do exagerado conceito que faziam deles mesmos, o que, de todas as liberações, é a mais agradável de se ouvir e a de melhor efeito para o interessado. O que se dá, meu caro menino, é que esses purificadores pensam exatamente como os médicos do corpo, os quais acreditam que o corpo não tira benefício algum dos alimentos sem primeiro remover alguém o que o perturba. O mesmo pensam aqueles a respeito da alma, que não pode colher vantagem dos ensinamentos ministrados, enquanto não for submetida a crítica rigorosa e a refutação não a fizer enrubescer de vergonha, com livrá-la das falsas opiniões que servem de obstáculo ao conhecimento e, assim purificada, leva-la à convicção de que só sabe o que realmente sabe, nada mais do que isso.

Como pode ser notado na citação anterior, a finalidade da metodologia *elêntica* é purificar a alma do interlocutor da ignorância, ou seja, da crença de saber o que não sabe. A partir dessa purificação torna-se possível buscar o conhecimento.

De acordo com Jeanniere (1995), na tentativa de dar início a um diálogo, Sócrates precisava que seus interlocutores aceitassem, em alguma medida, a incerteza quanto àquilo que eles afirmavam. A adesão à incerteza era conseguida por Sócrates quando o interlocutor caía em contradição, negando aquilo que anteriormente havia afirmado ou afirmando o que antes negava. Ainda segundo Jeanniere (1995), a consciência da incerteza é um aspecto determinante para que o diálogo de fato aconteça, conforme consta na citação a seguir (JEANNIERE, 1995, p. 45 - 46):

O discurso de Sócrates consistia em exhibir a sua ignorância. Passar do conflito de opiniões para o diálogo exigia que a incerteza se insinuasse, obrigatoriamente, nos discursos em que apenas se opunham certezas. Sócrates não sabia como se devia responder à pergunta feita, e confessava-o francamente; seus interlocutores também não sabiam o que deviam responder, mas acreditavam sabê-lo. Estavam demasiado envolvidos em sua certeza para perceber a fragilidade de suas referências subjetivas. Não havia outra abertura para o diálogo senão a aceitação de uma parte de incerteza. [...] Introduzir essa parte consciente de incerteza é um dos objetivos maiores dos diálogos socráticos.

É possível intuir que Sócrates não sabia responder à pergunta da forma que ela era colocada por seus interlocutores, embora compreendesse o conceito que permeava a indagação. Seu não saber devia-se ao fato da pergunta referir-se a uma discussão superficial sobre um determinado conceito que não estava claro para os participantes do debate. Outro motivo pelo qual Sócrates não sabia responder à pergunta feita no início do diálogo é que ela era baseada apenas em certezas infundadas e não em um exame mais aprofundado da questão.

Conforme aponta Jeanniere (1995), com o diálogo, Sócrates pretende fazer com que as pessoas abdicuem de suas certezas e passem a considerar que suas proposições podem estar erradas. Desse modo, ele tenta levá-las à consciência de suas ignorâncias.

O objetivo de Sócrates ao utilizar a metodologia *elêntica* não é convencer os ouvintes mas apenas o seu interlocutor. Os ouvintes não têm nenhuma participação nessa atividade. Esse aspecto pode ser observado em vários trechos do *Górgias*, quando Sócrates solicita que seu interlocutor discorra sobre os assuntos sem preocupar-se em agradar aqueles que o escutam ou quando critica nos sofistas a preocupação em agradar as multidões (PLATÃO, 1980).

Nos textos platônicos, Sócrates utilizava a ironia (*eironēia*)⁸ como uma maneira de convencer o seu adversário a discorrer sobre determinado assunto que afirmava dominar com maestria. Ironicamente, Sócrates elogiava seu oponente dizendo que ele era o mais entendido no assunto discutido. Desse modo, o adversário não tinha como desviar-se do diálogo e era obrigado a responder às perguntas feitas por Sócrates, expondo a sua teoria. Essa afirmação pode ser percebida na seguinte passagem do *Górgias*, quando Sócrates solicita que Querofonte interroge Górgias.

⁸ Ironia é o “recurso de expressão que parece indicar o oposto do que se pensa sobre algo. [...] A ironia como forma de argumentação é utilizada por Sócrates para revelar a seu interlocutor sua própria ignorância” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 107). Segundo Abbagnano (2007, p. 585), “a ironia socrática é o modo como Sócrates se subestima em relação aos adversários com quem discute”.

Querefonte — Compreendo e vou perguntar-lhe. Dize-me, Górgias: é verdade o que afirmou o nosso amigo Cálicles, que te comprometes a responder a seja o que for que te perguntarem?

Górgias — É verdade, Querefonte; foi isso mesmo que declarei há pouco, e posso assegurar-te que há muitos anos ninguém me apresentou uma questão nova (PLATÃO, 1980, p. 2).

A ironia também é utilizada por Sócrates quando este finge não compreender o assunto sobre o qual indaga. Esse uso pode ser percebido no seguinte trecho de *Teeteto* quando Sócrates afirma sua ignorância sobre o conceito de conhecimento: “Sócrates - Eis o que me suscita dúvidas, sem nunca eu chegar a uma conclusão satisfatória: o que seja, propriamente, conhecimento. Será que poderíamos defini-lo? Como vos parece? Qual de nós falará primeiro?” (PLATÃO, 1988, 146 a, p. 40).

Por meio de diversas perguntas, Sócrates induzia as pessoas a falarem sobre suas teorias e, quando elas encontravam-se em contradição, ele refutava suas ideias. De acordo com Santos (2008), os interlocutores de Sócrates erram ao atribuírem às suas opiniões o valor de saber, não reconhecendo a sua própria ignorância.

Um exemplo da utilização da metodologia *elêntica* pode ser obtida por meio da análise do livro *Górgias* (PLATÃO, 1980). Na obra citada, Sócrates afirma que é pior cometer uma injustiça do que sofrê-la. Essa afirmação é rejeitada por Polo, conforme citação a seguir: “Sócrates — Examinemos, então, em primeiro lugar, se é mais molesto praticar injustiça do que ser vítima dela, e se mais sofrem os que a praticam do que suas vítimas. Polo — Quanto a isso, não, Sócrates.” (PLATÃO, 1980, p. 29). Nos diálogos, Sócrates parte de uma afirmação aceita por seus interlocutores para testá-la, examinando sua consistência. No caso aqui citado, a afirmação de Polo é de que é melhor cometer uma injustiça do que sofrê-la, opinião contrária à de Sócrates.

Na sequência do *Górgias*, ao responder às perguntas feitas por Sócrates, Polo se contradiz. Ao cair em contradição, Polo deixa transparecer que não tem tanto conhecimento a respeito do tema discutido por Sócrates quanto julgava no início da conversa, conforme pode ser observado na citação a seguir:

Sócrates — Não é, portanto, pelo sofrimento que eles as ultrapassam.
 Polo — Não, evidentemente.
 Sócrates — Se não é pelo sofrimento, também não será por ambos.
 Polo — E claro.
 Sócrates — Então será pelas outras qualidades.
 Polo — Sim.
 Sócrates — Pelo mal.
 Polo — É possível.
 Sócrates — Ora, se eles as ultrapassam em maldade, cometer injustiça é pior do que sofrer injustiça.
 Polo — É mais do que claro.
 Sócrates — Ora, não é admitido pela maioria dos homens, e não concordaste há pouco, que é mais feio cometer injustiça do que ser vítima de injustiça?
 Polo — Sim.
 Sócrates — Como também vimos que é maior mal.
 Polo — Parece que sim.
 Sócrates — E tu, preferirias o pior e mais feio ao que o for menos? Não hesites em responder, Polo; em nada te prejudicarás; entrega-te com confiança à discussão, como se o fizesses a um médico, e responde sim ou não ao que eu te perguntar.
 Polo — Não o preferiria, Sócrates.
 Sócrates — E haverá quem o preferisse?
 Polo — Penso que não, de acordo com a maneira por que foi formulada a questão (PLATÃO, 1980, p. 29 – 30).

De acordo com Santos (2008, p. 48), “[...] o interlocutor é refutado quando aceita uma proposição – o *antilogos* – que contradiz o *logos* apresentado como resposta à pergunta inicial de Sócrates, ou outro a ele associado”. No *Górgias* (PLATÃO, 1980), Sócrates refuta Polo ao demonstrar a contradição na qual ele se encontrava, conforme pode ser observado na seguinte passagem:

Sócrates — Eu tinha, portanto, razão de dizer que nem eu, nem tu, nem ninguém preferiria cometer injustiça a ser vítima dela, por ser dos dois males o maior.
 Polo — Parece que sim.
 Sócrates — Como estás vendo, Polo, confrontados nossos argumentos, revelaram-se muito desiguais. Com o teu, todo o mundo está de acordo, menos eu, ao passo que, de meu lado, me dou por satisfeito de seres a única pessoa que concorda comigo e de testemunhares a meu favor; recolho o teu sufrágio e abandono os demais. Demos isso por assentado (PLATÃO, 1980, p. 30).

Na citação anterior, Polo reconhece sua ignorância e concorda com a afirmação de Sócrates. Todavia, em alguns casos, mesmo tendo sido refutado, o interlocutor não se convence de que não sabe (SANTOS, 2008, p. 45).

Na sequência do diálogo, Sócrates continuava fazendo perguntas até que as pessoas, por si só, formassem o conhecimento acerca do tema discutido. Após a digressão filosófica realizada através da metodologia *elêntica*, tomando consciência de sua falta de saber, deverá ficar na mente do interlocutor de Sócrates uma

predisposição a buscar o conhecimento. Ou seja, eles deverão tornar-se aptos a investigar os conteúdos trabalhados sem jamais aceitar como verdadeiro algo que não tenha passado por uma investigação rigorosa. E, por meio deste procedimento, poderão desenvolver um consenso interior, buscando compreender todos os conceitos envolvidos pelo tema estudado.

No *Teeteto*, o resultado do processo de digressão conduzido por Sócrates utilizando a metodologia *elêntica* com Teeteto é apresentado na seguinte passagem:

Sócrates — E ainda estaremos, amigo, em estado de gravidez e com dores de parto a respeito do conhecimento, ou já se deu a expulsão de tudo?

Teeteto — Sim, por Zeus! Com a tua ajuda, disse mais coisas do que havia em mim.

Sócrates — E não declarou nossa arte maiêutica que tudo isso não passa de vento que não merece ser criado?

Teeteto — Declarou.

Sócrates — Se depois disto, Teeteto, voltares a conceber, e conceberes mesmo, ficarás cheio de melhores frutos, graças à presente investigação. Mas se continuares vazio, serás menos incômodo aos de tua companhia, porque mais dócil e compreensivo, visto não imaginares saber o que não sabes. Isso, apenas, é que minha arte é capaz de fazer, nada mais; nem conheço o que os outros conhecem, esses grandes e admiráveis varões do nosso tempo e do passado (PLATÃO, 1988, 210 b – c, p. 98).

Após a digressão, alcançada com o auxílio de Sócrates, Teeteto torna-se consciente de sua ausência de saber com relação ao conceito de conhecimento, conceito esse que no início do diálogo Teeteto afirmava compreender. A partir do reconhecimento de sua ignorância, Teeteto é capaz de abrir-se ao saber. Sócrates afirma que, a partir do reconhecimento de que não sabe, Teeteto será capaz de conceber coisas melhores do que antes concebia.

Uma vez explicitado em que consiste a metodologia *elêntica* e apresentado como se dá o seu desenvolvimento nos diálogos socráticos, no próximo tópico será analisado como a referida metodologia se faz presente no *Laques (ou Da Coragem)* (PLATÃO, 2016). A opção por analisar apenas essa obra de forma detalhada justifica-se pelo fato do referido diálogo ser o único utilizado na etapa de investigação empírica desta pesquisa.

2.3.1.1 A Metodologia *Elêntica* no texto platônico *Laques*

O *Laques* é um diálogo socrático dentro do *corpus* platônico, no qual é discutido o tema da coragem. O diálogo inicia com as personagens Lisímaco e Melésias

pedindo a opinião de outros dois participantes, Laquete e Nícias, sobre a educação de seus filhos, Tucídides e Aristides. Lisímaco e Melésias tinham dúvidas sobre o que os seus filhos deveriam saber e em quê deveriam se exercitar para tornarem-se homens honrados. As personagens afirmaram terem recebido a recomendação da prática e disciplina da *hoplomaquia*, para que seus filhos obtivessem uma boa educação. Laques, no entanto, sugere que Lisímaco e Melésias pedissem conselhos a Sócrates, que estava presente no momento, por julgá-lo mais apto a tratar da questão (PLATÃO, 2016)⁹.

Na sequência do diálogo, Sócrates aceita aconselhá-los. Entretanto, ele recusa-se a ser o primeiro a falar, afirmando ser o menos experiente entre os participantes do diálogo (PLATÃO, 2016). A partir do estudo realizado pela autora acerca da metodologia *elêntica* presente nos textos platônicos, pode-se deduzir que, nessa parte do diálogo, Sócrates utilizou a ironia para que seus interlocutores expusessem as suas opiniões sobre o assunto debatido. Conforme pode ser observado no seguinte trecho:

Sendo eu, porém, o mais moço e o menos experiente, parece-me mais acertado ouvir primeiro o que os outros têm que dizer, para aproveitar-me dos seus ensinamentos. No caso de poder acrescentar algo ao que disserem, exporei francamente minha opinião, esforçando-me por convencê-los e a ti da minha maneira de pensar (PLATÃO, 2016, 182 d, p. 118).

Após Laquete e Nícias exporem suas opiniões sobre a prática da *hoplomaquia* na educação, Sócrates conduziu o diálogo de modo que seus interlocutores percebessem que a discussão sobre a educação se tratava na verdade de uma discussão sobre a virtude e sobre a melhor maneira de comunicá-la à alma dos jovens, de modo a torná-las melhor. Após obter a concordância dos envolvidos no diálogo, Sócrates propôs que se investigasse inicialmente apenas uma parte da virtude (PLATÃO, 2016), como pode ser percebido na citação a seguir: “Sócrates - Que parte, então, escolheremos da virtude? Terá de ser, evidentemente, aquela a que tende à disciplina da *hoplomaquia*, e que todo o mundo pensa ser a coragem, não é assim?”

⁹ A *hoplomaquia* consistia em combates terrestres realizados “entre homens, relembrando batalhas do passado ou fazendo parselhas de combatentes de acordo com seus armamentos” (GONÇALVES, 2008, p. 51). Esses combates estavam inseridos no contexto das festividades da Antiguidade. As festas eram ocasiões nas quais os governantes reafirmavam o seu poder e os aristocratas tentavam mostrar o seu valor. Apesar da autora citada apresentar a noção de *hoplomaquia* no contexto das lutas romanas na Antiguidade, esse conceito pode ser associado aos embates realizados na Grécia, os quais, segundo Luiz (2014) ocupavam um relevante papel.

(PLATÃO, 2016, 190d. p. 127). A essa pergunta Laquete responde afirmativamente. Nesse momento, a metodologia *elêntica* começa a ser aplicada para definir o que é a coragem.

Sócrates - Começemos, portanto, Laquete, por determinar e o que é coragem: de seguida, passaremos a considerar de que maneira ela pode ser comunicada aos moços e até onde estes conseguirão adquiri-la por meio do estudo e do exercício. Começa, portanto, como disse, por explicar-nos o que seja a coragem.

Laquete - Isso, Sócrates, por Zeus, não é difícil de explicar. Como sabes, homem de coragem é o que se decide a não abandonar seu posto no campo de batalha, a fazer face ao inimigo e a não fugir (PLATÃO, 2016, 190 d – e, p. 129).

Considerando a passagem do *Laques* exposta anteriormente, verifica-se que Laquete respondeu à pergunta feita por Sócrates de modo incompleto, necessitando do auxílio do mesmo para chegar a uma resposta mais consistente. Laquete não explicou o que é a coragem, apenas deu exemplos de pessoas consideradas corajosas na infantaria, afastando-se da definição requerida por Sócrates. Diante disso, Sócrates continua dialogando com Laquete no intuito de ajudá-lo na formulação de suas conjecturas, pois o diálogo só será bem sucedido se Laquete apresentar uma definição para o conceito discutido.

Sócrates - Muito bem, Laquete; mas talvez eu não me tenha exprimido com muita clareza, pois não respondeste ao que eu tinha intenção de perguntar, porém outra coisa.

Laquete - Como assim, Sócrates? [...]

Sócrates - Foi por isso que eu disse há pouco que era minha a culpa de não me haveres respondido certo, por eu não ter sabido formular a pergunta. Porque não queria que me dissesses apenas quem é corajoso na infantaria, mas também na cavalaria e em tudo o que for pertinente à guerra, e não apenas na guerra, como também nos perigos do mar, quem revela coragem nas doenças, na pobreza, nos negócios públicos; mais, ainda: quem é corajoso não somente com relação à dor e ao medo, mas também forte contra os apetites e os prazeres, assim quando os enfrenta como quando foge deles. Há também, Laquete, quem revela coragem nessas situações.

Laquete - Muita coragem, até, Sócrates.

Sócrates - Todas essas pessoas são corajosas; umas, porém, revelam coragem nos prazeres; outras, nas tristezas; outras, ainda, nos apetites, e alguns mais nas situações de incutir medo. Mas há, também, quero crer, quem se mostra covarde em condições idênticas.

Laquete - Perfeitamente.

Sócrates - Que é, portanto, coragem, e que é covardia? Foi isso o que perguntei. Experimenta explicar primeiro o que seja coragem, a qualidade que é sempre a mesma em todas essas situações. [...]

Laquete - Se tivesse de referir-me à coragem presente a todas essas situações, diria que é uma espécie de perseverança da alma (PLATÃO, 2016, 190 e - 192 b, p. 129 - 131).

Na citação anterior, Sócrates utilizou novamente a ironia quando afirmou que Laquete não respondeu corretamente à pergunta feita porque ele não a formulou corretamente. O filósofo instrui Laquete para que este possa responder ao que lhe for indagado. Desse modo, Laquete formula sua primeira definição, ao afirmar que coragem é a perseverança da alma. Após isso, Sócrates iniciou o processo de refutação da definição proferida por Laquete.

Sócrates - É o que devemos fazer, de fato, quando tivermos de responder a essa pergunta. No entanto, eu penso que nem toda perseverança, ao parecer, se te afigura coragem. Infiro isso do seguinte: tenho certeza; Laquete, de que incluis a coragem entre as coisas excelentes.

Laquete - Entre as primorosas, podes ficar certo disso.

Sócrates - Assim, a perseverança da alma, quando unida à razão é bela e boa?

Laquete - Perfeitamente.

Sócrates - E quando unida à irreflexão, não será o contrário disso, funesta e perniciosa?

Laquete - Sim.

Sócrates - E afirmarias que é excelente o que é funesto e pernicioso?

Laquete - Não fora justo, Sócrates.

Sócrates - Não admitirias, portanto, que fosse coragem essa modalidade de perseverança, por não ser excelente, o que a coragem é, sem dúvida.

Laquete - Tens razão.

Sócrates - Logo, segundo o teu modo de pensar, coragem é a perseverança unida à razão?

Laquete - Assim parece (PLATÃO, 2016, 192 c – d, p. 131).

Laquete concordou com a afirmação de Sócrates de que a coragem é perseverança e excelência moral ao mesmo tempo. Na tentativa de refutar Laquete, Sócrates tentou demonstrar que nem sempre a perseverança é coragem. Pois, em alguns casos, a perseverança não é excelente mas está unida à irreflexão. Nesses casos, a perseverança é prejudicial. Ao concordar com Sócrates, afirmando que em alguns casos a perseverança não é coragem, Laquete caiu em contradição, ocorreu, nesse ponto, a primeira refutação. Laquete ainda admitiu que a coragem não é a perseverança da alma e aceitou a afirmação de Sócrates, segundo a qual a coragem é a perseverança unida à razão. Essa é a segunda definição de coragem dita por Laquete. Sócrates tenta refutá-lo novamente.

Sócrates - Vejamos, então, quando ela está unida à razão: apenas em alguns casos, ou em todos, tanto nas coisas grandes como nas pequenas? Por exemplo: se alguém persevera em gastar com parcimônia o seu dinheiro, sabendo que com esses gastos acabará ganhando mais, dá a isso o nome de coragem?

Laquete - Eu não, por Zeus. [...]

Sócrates - E na guerra, o indivíduo persistente, que se dispõe a lutar depois de calcular prudentemente, por saber que não somente receberá ajuda dos companheiros, como terá de haver-se com inimigos inferiores e em menor número do que os que combatem ao seu lado, além de contar com a superioridade do terreno: um indivíduo nessas condições, que persistisse após tanta reflexão e tantos recursos, seria por ti considerado mais valente do que o antagonista das fileiras inimigas, que se decidisse a permanecer no seu posto de combate?

Laquete - A meu ver, Sócrates, o das fileiras inimigas é mais bravo. [...] (PLATÃO, 2016, 192 c – 193 b, p. 131 - 132).

Para refutar Laquete, Sócrates cita casos de perseverança aliada à razão, nos quais não há coragem; e um exemplo em que a perseverança está aliada à imprudência e há coragem. Nos exemplos de quem gasta seu dinheiro com sobriedade e do guerreiro perseverante e prudente, que luta porque sabe que tem vantagens contra seus inimigos, há perseverança e reflexão, mas não há coragem. No caso do guerreiro que é persistente e imprudente porque luta com inimigos mais poderosos e sabe que provavelmente irá perder, há perseverança e não há racionalidade, mas há coragem. Assim, Sócrates refuta a segunda definição de Laquete de que a coragem é a perseverança unida à razão. Sócrates conseguiu demonstrar que a coragem também pode ser a perseverança ligada à não-razão, ou seja, à imprudência e à insensatez. Todavia, Laquete não aceitou a refutação, não admitiu a conclusão a que chegou o diálogo. Para ele, a coragem não pode ser associada à imprudência. Nesse momento, Nicias entra na conversa e define o que é a coragem.

Nicias - Logo, se o indivíduo corajoso é bom, será também sábio.

Sócrates - Ouviste, Laquete?

Laquete - Ouvi; porém não compreendo muito bem o que ele quer dizer com isso.

Sócrates - Pois eu penso que compreendo; o que o homem quer dizer é que a coragem é uma espécie de sabedoria. [...]

Nicias - Digo, Laquete, que é o conhecimento do que inspira medo ou confiança, tanto na guerra como em tudo o mais (PLATÃO, 2016, 194 d – 195 a, p. 134).

Nícias define a coragem com sendo uma espécie de sabedoria, mais precisamente a sabedoria sobre o que é de temer e o que não é. Laquete inicia o

processo de refutação da nova definição apresentando um exemplo em que existe o tipo de sabedoria a que Nicias se refere, mas não há coragem.

Laquete – [...] Falas sem nexos. Para não irmos mais longe: os médicos não conhecem o perigo das doenças? Ou achas que só os corajosos o conhecem? E dirás, por isso, que os médicos são corajosos?

Nicias - De forma alguma (PLATÃO, 2016, 195 b, p. 135).

Laquete tenta refutar Nicias citando o exemplo dos médicos que conhecem o perigo das doenças, as que são de temer ou não são, mas nem por isso são considerados corajosos. Nicias, porém, não concorda com o exemplo dado por Laquete.

Nicias - Por imaginar que os médicos sabem mais em relação aos doentes do que dizer-lhes o que lhes é saudável ou prejudicial, quando a verdade é que o conhecimento deles só vai até aí. Acreditas, Laquete, que os médicos podem saber se para qualquer pessoa a saúde é mais de temer do que a doença? Não conheces casos de doentes, aos quais fora preferível não convalescerem, a virem a sarar? Vamos, manifesta-te sem rodeios: és de opinião que, para todo o mundo, é melhor viver, e que em muitos casos não fora preferível morrer?

Laquete - Acho que há casos assim, pois não.

Nicias - E para quem a morte é preferível. Acreditas que ela seja mais de temer do que para os que lucram em continuar vivendo?

Laquete - Acho que não (PLATÃO, 2016, 195 c – d, p. 135).

Nicias não concorda com a afirmação de Laques. Para Nicias, os médicos não conhecem o perigo das doenças. Pois, em casos onde a morte é a solução, a doença que leva à morte não é de temer. Como Laquete não conseguiu refutar Nicias, Sócrates voltou ao diálogo para tentar refutá-lo.

Sócrates – [...] E agora, Nicias, voltemos ao começo. Deves estar lembrado de que, no início de nossa argumentação, consideramos a coragem como uma parte de virtude.

Nicias - Perfeitamente.

Sócrates - Havendo tu respondido que se tratava de uma parte, admitiste, com isso, que há outras partes, a que, em conjunto, damos o nome de virtude.

Nicias - Por que não?

Sócrates - Então, a esse respeito pensas exatamente como eu? O que eu digo é que, tão bem como a coragem, são partes da virtude a temperança, a justiça e muitas outras. Pensas do mesmo modo?

Nicias - Perfeitamente.

Sócrates - Bem; até aí estamos de acordo. Consideremos, agora, as coisas que são para temer e as que o não são, para que não as interpretes de um modo. E eu, de maneira diferente.

Vou expor-te nossa opinião; se discordares dela, procura corrigir-nos. Consideramos perigoso tudo o que inspira medo, e inofensivo, o que não inspira. Porém não são apenas os eventos presentes ou passados que

incutem medo; os futuros também o fazem. Não concordas com isso, Laquete?

Laquete - Inteiramente, Sócrates. [...]

Sócrates - E dás o nome de coragem ao conhecimento dessas coisas?

Nicias - Perfeitamente. [...]

Sócrates - Então, coragem não é apenas conhecimento do que é de temer e do que é de confiar, não diz respeito apenas aos bens e aos males futuros, mas também aos do presente e aos que já se realizaram, ou como quer que se comportem, justamente como os demais conhecimentos.

Nicias - É o que parece (PLATÃO, 2016, 198 a – 199 c, p. 138 - 140).

Nessa parte do texto platônico, citada anteriormente, Nicias concorda com Sócrates quanto às coisas que são ou não de temer. Para Nicias, essas coisas podem estar no passado, no presente ou no futuro. Desse modo, Nicias aceita a afirmação de que a coragem é o conhecimento das coisas más e boas do presente, do passado e do futuro. Com base nessa afirmação, Sócrates dá continuidade ao procedimento de refutação.

Sócrates - Em tua resposta, Nicias, deste-nos a definição de cerca de um terço da coragem, conquanto nossa pergunta se referisse a toda a coragem, o que ela seja. Agora mesmo, ao que parece, pelo que disseste, coragem não é apenas o conhecimento do que é de temer e do que é de confiar, mas de todos os bens e todos os males em geral, de qualquer jeito que se comportem, conforme se deduz do teu discurso, na definição de coragem. Mudaste de opinião, ou pensas assim mesmo?

Nicias - Penso assim mesmo, Sócrates.

Sócrates - Ó varão felicíssimo! Acreditas que possa carecer de alguma parte da virtude quem conhecer todos os bens, sob qualquer modalidade que se apresentem, como se realizam, como se realizaram, e como poderão vir a realizar-se, e a mesma coisa com relação aos males? E achas que semelhante criatura ainda necessite de temperança, ou de justiça, ou de santidade, que é tudo o de que ele necessita para precaver-se tanto da parte dos deuses como da parte dos homens, contra o que é perigoso e o que não é, e para alcançar a e maior soma de bens, visto saber como comportar-se com relação a todos eles?

Nicias - Há muita verdade, Sócrates, no que disseste.

Sócrates - Sendo assim, Nicias, de acordo com tua última proposição, a coragem não é uma parte de virtude, porém toda a virtude.

Nicias - É o que parece.

Sócrates - Porém antes afirmamos que a coragem era apenas uma das partes da virtude.

Nicias - Afirmamos, realmente.

Sócrates - Porém nossa última conclusão é diferente.

Nicias - Parece que sim.

Sócrates - Nesse caso, Nicias, não descobrimos o que seja coragem.

Nicias - Não, realmente. (PLATÃO, 2016, 199 c – 199 e, p. 140 - 141).

Na passagem citada anteriormente, Sócrates afirmou que se a coragem é o conhecimento dos males e dos bens do presente, passado e futuro, ela não seria apenas uma parte constituinte da virtude, mas a virtude em sua totalidade. Como no início do diálogo Nicias disse que a coragem era apenas uma parte da virtude, ele se

contradissem e, em decorrência disso, foi refutado. Nicias reconhece, então, a sua ignorância em relação ao conceito de coragem. Nesse momento, a utilização da metodologia *elêntica* é finalizada, pois Sócrates conseguiu purificar as almas de Laquete e Nicias da atitude de julgarem saber aquilo que não sabem.

Por meio das considerações feitas até o momento sobre a metodologia *elêntica*, é possível perceber que essa metodologia socrática é permeada, em todas as suas etapas, pela argumentação filosófica. O tópico a seguir aborda esse assunto. Nele são definidos os conceitos de argumentação, de argumentação filosófica e da argumentação filosófica com enfoque dialético, que é encontrada no *elenchos* socrático e a importância da prática argumentativa para os alunos do Ensino Médio.

2.3.2 A Argumentação Filosófica e a Metodologia *Elêntica*

O *Dicionário Básico de Filosofia* (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 17) define argumentação da seguinte forma:

Modo de apresentar e de dispor os argumentos, vale dizer, os raciocínios destinados a provar ou a refutar determinada proposição, um ponto de vista ou uma tese qualquer. Seu objetivo é o de convencer ou persuadir, mostrando que todos os argumentos utilizados tendem para uma única conclusão.

Partindo da definição apresentada por Japiassú e Marcondes (2001), entende-se que a argumentação consiste em um modo de organização de raciocínios com o objetivo de evidenciar ou contradizer uma proposição. Infere-se que em qualquer campo da esfera humana a argumentação poderá estar presente. Todavia, a argumentação filosófica difere das demais formas de argumentação.

Para iniciar essa diferenciação entre a argumentação filosófica e as demais formas de argumentação, Alves (2005) faz uma distinção entre convencimento e persuasão. Apesar de Japiassú e Marcondes (2001) apresentarem ambas como objetivos da argumentação, Alves (2005) defende que a argumentação filosófica visa ao convencimento racional, enquanto a persuasão é o objetivo da retórica. Essa diferenciação se faz presente no pensamento de Platão, conforme ressalta Alves (2005, p. 115):

[...] Platão é sempre crítico da mera persuasão sofisticada e associa a distinção entre retórica e filosofia àquela entre sensível e inteligível. A persuasão ocorre no nível sensível, da opinião humana (*doxa*), que está ligada às paixões e emoções, enquanto o convencimento racional ocorre no nível inteligível, do conhecimento verdadeiro (*episteme*), que se acessa pelo uso da razão que realiza uma *ascese dialética*. No convencimento, o interlocutor é consciente, passando de um estado de ignorância ao conhecimento de algo, enquanto na persuasão ele é apenas levado, manipulado, conduzido numa direção através de sugestões e recursos emotivos. O dualismo platônico, que se expressa em uma concepção da alma humana cindida em duas faculdades distintas, fica claro aqui: a persuasão se dirige à emoção e o convencimento, à razão.

Conforme foi apontado por Alves (2005), a diferenciação entre persuasão e convencimento feita por Platão está presente na oposição entre retórica e filosofia. A persuasão retórica estaria limitada ao plano sensível, restringindo-se à simples opinião e fazendo uso de estratégias que são direcionadas às emoções. O convencimento filosófico, por sua vez, dar-se-ia no plano inteligível, alcançando o conhecimento verdadeiro e seria dirigido à razão. Uma das diferenças entre a argumentação própria da filosofia e das demais é que a filosófica sempre apela à razão.

Alves (2005) cita o pensamento de Perelman (1966) ao afirmar que duas diferenças fundamentais entre a argumentação presente na filosofia e nas demais áreas são a visada, ou finalidade, e o ponto de partida. De acordo com Perelman (1966, *apud* ALVES, 2005), a finalidade da argumentação filosófica é universalista.

O filósofo, ao contrário dos demais oradores, não se contenta com um argumento que recebe o assentimento de um grupo determinado. Sua argumentação não pretende ser válida apenas para alguns, o que implica que o mero acordo de um auditório particular não confere o tipo de eficácia que uma argumentação filosófica exige (PERELMAN, 1966 *apud* ALVES, 2005, p. 64).

De acordo com Perelman (1966, *apud* ALVES, 2005), o filósofo não pretende convencer apenas um determinado grupo, mas ambiciona convencer a todos, independente da época e do local em que vivem. “O traço distintivo da argumentação filosófica é o fato de se dirigir ao auditório universal” (ALVES, 2005, p. 62)¹⁰. A

¹⁰ Segundo Alves (2005), o conceito de *auditório universal* foi cunhado por Perelman. Segundo Perelman (1977 *apud* ALVES, 2005, p. 46), auditório é o “conjunto de todos aqueles que o orador quer influenciar mediante o seu discurso”. Existem diferentes interpretações para o conceito, de *auditório universal*, destacando-se: “a) a interpretação lógica, que o equipara à demonstração [...]; b) a interpretação psicológica, que o equipara a algo puramente mental [...]; c) a interpretação sociológica, que o vê como um uma construção situada, como expressão de uma determinada cultura [...]; d) a interpretação filosófica, que o vê como uma norma universal que encarna a razão” (ALVES, 2005, p.

argumentação política e a científica, por exemplo, limitam-se a grupos específicos. A “[...] política visa persuadir uma comunidade determinada, servindo-se, em sua argumentação, daquilo que é razoável, que é aceito no seio de um grupo situado temporal e espacialmente” (ALVES, 2005, p. 64). A ciência, por sua vez, “[...] visa a um auditório especializado, constituído pelos especialistas de uma determinada área” (PERELMAN, 1958 *apud* ALVES, 2005, p. 65).

Tendo apresentado o diferencial da argumentação filosófica quanto à finalidade, será abordada a diferença quanto ao ponto de partida da argumentação. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca, (1955 *apud* ALVES, 2005, p. 66) “[...] toda argumentação parte de um conjunto de teses que são aceitas – objetos de acordo – e que servem de ponto de partida para a argumentação”. Esses objetos de acordo são organizados em “duas categorias: uma relativa ao real, que comportaria os fatos, as verdades e as presunções, a outra relativa ao preferível, que conteria os valores, as hierarquias e os lugares do preferível.” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1958 *apud* ALVES, 2005, p. 67). De acordo com Perelman (1977 *apud* ALVES, 2005, p. 67), além da filosofia, “outras formas argumentativas também se valem dos objetos de acordo relativos ao real como pontos de partida de suas argumentações”. Desse modo, o fato de servir-se de objetos de acordo relativos ao real não difere a argumentação filosófica das demais. A “[...] especificidade da argumentação filosófica não está, então, em se servir deles, mas no fato de poder se servir apenas deles” (PERELMAN, 1977 *apud* ALVES, 2005, p. 67).

82). Alves (2005, p. 95 - 96) descarta a interpretação da lógica e afirma que é possível harmonizar as outras três interpretações. “Do ponto de vista externo, ou seja, do ouvinte crítico, que não partilha do mesmo ideal que o orador, trata-se de um auditório que varia de orador para orador – interpretação psicológica – e de cultura para cultura – interpretação sociológica. Já do ponto de vista interno, do orador ele mesmo e daqueles que não vislumbram qualquer crítica à pretensão do orador e compartilham assim do mesmo ideal, trata-se de um auditório universal, que transcende as limitações psicológicas, sociais e históricas, englobando todos os seres racionais”. Conforme Alves (2005, p. 54), o auditório universal “seria um caso limite, uma idealização do orador, constituído de uma universalidade de direito, ou seja, de um conjunto sempre potencialmente aberto, do qual fazem parte todos os seres racionais. Tal auditório nunca se realiza efetivamente, ele não é real, não é uma questão de fato” (ALVES, 2005, p. 54). O auditório universal se contrapõe ao auditório particular, que “é aquele situado temporal e espacialmente, constituído por um grupo particular, delimitado. O orador, ao se adaptar a tal auditório, apoia-se em teses que, ao menos em princípio, podem diferir ou mesmo opor-se a teses admitidas por outros auditórios. Dessa forma, aquilo que é aceito por um auditório particular tem eficácia apenas no interior dele, tendo em vista que aquilo que persuadiu um determinado auditório pode não obter sucesso em outro. Ao dirigir a sua argumentação a um auditório particular, o orador pode tomar crenças particulares, compartilhadas apenas pelos membros daquele grupo, como pontos de partida de sua argumentação. Assim, aquilo que é aceito nesse auditório não tem validade exterior, para além dos contornos daquele grupo” (ALVES, 2005, p. 53 - 54).

Ainda sobre o ponto de partida da argumentação, Alves (2005, p. 67) afirma que “Perelman aplica também às premissas da argumentação a ideia de que todo o processo argumentativo supõe a adesão de um auditório”. Outra especificidade da argumentação filosófica é que ela “não pode ter como ponto de partida um objeto de acordo particular, aceito por uma comunidade determinada, como são os valores concretos e os lugares do preferível” (ALVES, 2005, p. 67 - 68). Desse modo, é específico da argumentação filosófica ter como ponto de partida apenas objetos de acordo reais (os fatos, as verdades e as presunções) que têm aceitação do auditório universal.

Após apresentar o tipo de argumentação específico da filosofia, que se distingue das demais formas de argumentação, será analisada a abordagem da argumentação adotada nesse estudo. De acordo com Wenzel (1990 *apud* ALVES, 2005, p. 24), existem três abordagens da argumentação, são elas: a abordagem lógica, a abordagem retórica e a abordagem dialética. Este trabalho adota o enfoque argumentativo dialético, uma vez que essa abordagem tem como finalidade a análise das condições de uma discussão crítica (ALVES, 2005), estando diretamente ligada à metodologia *elêntica*, referida anteriormente. Alves (2005, p. 25) descreve a abordagem dialética na citação a seguir:

[...] é aquela que foca o procedimento que regula as discussões e organiza as intervenções [...] Ao dialético interessam as estruturas de uma concorrência pautada pelos melhores argumentos. Os participantes não são mais vistos como meros atores sociais, mas como pleiteantes autoconscientes e motivados unicamente pelo esforço cooperativo da compreensão e da decisão. O objetivo de uma teoria dialética seria projetar e usar métodos de tomada de decisão coletiva. Seu fim último, enquanto método argumentativo, é promover um exame crítico. A intuição fundamental ligada a esse plano caracteriza-se pela intenção de acabar a discussão com um acordo motivado racionalmente. Tal via nos remete à prática socrática de discussão.

Partindo da definição de Wenzel (1990 *apud* ALVES, 2005) acerca da abordagem dialética, infere-se que a prática da argumentação filosófica consiste na utilização de argumentos com o intuito de organizar e interpretar os discursos filosóficos de forma coerente, analisando-os criticamente por meio de uma investigação rigorosa de todos os conceitos nele contidos.

A importância do incremento da argumentação dos alunos do Ensino Médio é expressa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹¹ (BRASIL, 2018), quando nesse documento é indicado como uma das sete competências gerais da educação básica o seguinte:

[...] 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 (BRASIL, 2018, p. 9).

Além de ser apontada pela BNCC como uma competência essencial para os alunos da Educação Básica como um todo, vale salientar que a argumentação é imprescindível à atividade filosófica, uma vez que sem a utilização dessa prática restaria ao ensino de Filosofia apenas a reprodução de conteúdos de sua história, eliminando o filosofar. Por meio da prática da argumentação filosófica, os alunos poderão se debruçar sobre os conceitos estudados indo à raiz das questões filosóficas e formulando afirmações fundamentadas, sem a utilização de crenças e achismos.

O desenvolvimento da argumentação requer da disciplina Filosofia uma determinada organização que permita ao professor não apenas transmitir conteúdos, mas auxiliar os alunos no manuseio dos mesmos, de modo a expressar o que aprenderam por meio de textos e na prática discursiva. Espera-se que isso possa ser conseguido no âmbito da escola envolvida na pesquisa por meio do estudo da metodologia *elêntica*, visto que tal estudo possibilitará um maior contato dos alunos com a prática argumentativa desenvolvida por Sócrates nos textos platônicos.

Por meio do estudo da metodologia *elêntica*, espera-se que os alunos tenham um maior entendimento sobre argumentação filosófica. Com a compreensão de cada uma das etapas dessa metodologia, espera-se que os alunos tenham a possibilidade de utilizar seus elementos para analisar e escrever textos argumentativos.

Por meio da utilização da metodologia *elêntica*, Sócrates demonstra que é preciso ter consciência de que não se sabe para adquirir uma predisposição ao

¹¹ “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Esse documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar” (BRASIL, 2018, p. 7).

conhecimento; que se deve investigar todos os conceitos contidos em um assunto discutido; que é necessário investigar os conteúdos estudados sem jamais aceitar como verdadeiro algo que não tenha passado por uma investigação rigorosa; e que toda afirmação deve ser fundamentada. Esse conhecimento socrático presente nos textos platônicos pode auxiliar no desenvolvimento da argumentação filosófica dos alunos do Ensino Médio. Para verificar como a metodologia socrática e as definições apresentadas até aqui se articulam com as etapas práticas desta pesquisa será necessário desenvolver a compreensão de ensino de Filosofia – e, por conseguinte, o próprio conceito de Educação – adotada no presente trabalho.

2.4 O ENSINO DE FILOSOFIA

Este tópico tem por objetivo fazer uma breve explanação sobre o ensino de Filosofia no Brasil, analisando o seu percurso histórico e refletindo sobre alguns dos desafios que se impõem a sua realização. Não se trata aqui de obter o estado da arte da história do ensino de Filosofia no Brasil, mas apenas de entender os percalços da Filosofia enquanto disciplina ao longo da história brasileira para que, desse modo, seja possível compreender o atual cenário da mesma nas escolas públicas do país.

2.4.1 O Início do Ensino de Filosofia: a perspectiva socrática

A filosofia surge na Grécia no século VI a. C., quando o pensamento mítico começa a dar lugar a um novo tipo de saber centrado na racionalidade. Tales de Mileto foi o primeiro a desenvolver esse saber racional (VERNANT, 2002). Quando de sua origem, o ensino de filosofia acontecia de modo não institucionalizado. As famílias mais ricas contratavam filósofos para serem preceptores de seus filhos. Alguns filósofos, por iniciativa própria, organizavam espécies de escolas onde seus discípulos eram instruídos (PAVIANI, 2008).

O procedimento de ensino utilizado na Grécia Antiga para educar as crianças para a vida adulta era a *paidéia*. Bem mais que uma simples técnica de ensino, a *paidéia* consistia num ideal de homem a ser buscado. Assim, a educação recebida pelos jovens gregos deveria acompanhá-los por toda a vida (JAEGER, 1995). Não existe na língua portuguesa uma tradução para o termo *paidéia*, haja vista a sua complexidade. De acordo com Jaeger (1995, p. 1),

Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os Gregos entendiam por *paidéia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global, e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez.

Conforme exposto na citação anterior, embora se recorra a expressões modernas para explicar o termo *paidéia*, nenhuma dessas expressões consegue abranger a complexidade do conceito. O ideal de homem buscado pela *paidéia* estava diretamente ligado à vida em comunidade, uma vez que na Antiguidade grega formavam-se os jovens para serem parte ativa da comunidade.

Antes de tudo, a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um dos seus membros [...] A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem os seus membros. Toda educação é assim o resultado da consciência viva de uma norma que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, de uma classe ou de uma profissão, quer se trate de um agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um estado. A educação participava na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual (JAEGER, 1995, p. 4).

Disso pode ser depreendido que a educação grega não era um elemento separado da sociedade, mas estava inserida nela, confundindo-se com a mesma. A educação antiga em Atenas era organizada da seguinte forma: para as crianças entre 7 e 14 anos era oferecida a educação elementar, que consistia, segundo Paviani (2008, p. 40) “[...] no ensino das letras, da educação física e da música [...]. Ainda segundo o mesmo autor, a educação elementar consiste, em [...] “uma educação desenvolvida de modo flexível, sem a regulamentação de um sistema elaborado e rígido, possivelmente sob a inteira responsabilidade da iniciativa individual” (PAVIANI, 2008, p. 40). Após concluir a educação elementar, as crianças aprendiam as leis a partir da vivência em sociedade.

Com relação ao ensino superior, Paviani (2008, p. 42) afirma o seguinte,

As primeiras escolas permanentes de educação superior em Atenas foram criadas por nomes famosos, como Isócrates, Platão e Antístenes. Eram escolas voltadas para o ensino superior e, por isso, permanentes. Eram locais, nos quais quem tivesse condições de pagar podia obter educação além da elementar, apesar de não serem escolas reconhecidas e regulamentadas por lei. Essas escolas de filosofia, de retórica, de matemática, não tinham, portanto, credenciamento oficial.

Grosso modo, esse era o modo de organização da educação na Antiguidade grega. A educação era voltada à vida em comunidade, à formação do cidadão, e era proporcionada àqueles que podiam pagar por ela.

Diferentes perspectivas do estudo/ensino de filosofia podem ser observadas ao longo da história da filosofia, tanto na Antiguidade grega como nos dias atuais. Esse trabalho, porém, se detém à exposição da perspectiva educacional adotada por Sócrates e Platão, visto que a concepção de educação da qual trata esse trabalho é socrática e encontra-se retratada nos textos platônicos.

Tendo a *paidéia* como cenário, o projeto educacional de Platão relaciona o homem e a cidade. De acordo com Paviani (2008, p. 37), Platão

[...] compreende o ser humano como ser ético e político e vê a cidade como uma extensão da família ou da tribo [...] Há um paralelismo entre o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. As virtudes e os valores de cada um são as virtudes e os valores da coletividade.

Assim, na perspectiva de Platão, a educação deve buscar a excelência do cidadão e do indivíduo. Segundo Paviani (2008), o pensamento de Platão apresenta-se, entre outros direcionamentos, como a fundamentação de um modelo de filosofia da educação que difere da educação tradicional da Grécia antiga na medida em que é dotada de criticidade.

Com a nova proposta platônica, educar não significa apenas transmitir os bons hábitos e costumes dos pais para os filhos, aprender música, praticar a ginástica, seguindo o que é considerado bom ou mal, conforme as normas sociais. Não basta que a alma e o corpo sejam formados pelo treinamento, pela imitação, pela memorização, pois as próprias leis têm caráter educacional. O ideal da educação é o bem, o justo, o verdadeiro. Assim, a tradição e os procedimentos sociais, considerados durante longo tempo critérios da educação, agora são questionados (PAVIANI, 2008, p. 45).

De acordo com Paviani (2008), Platão questiona a educação de sua época ao afirmar que a simples transmissão de costumes e técnicas, que caracterizava a educação grega, não abarcava a educação em sua totalidade. Soares (2002, p. 194) corrobora essa declaração quando afirma que para Platão “[...] a concepção corrente de *paidéia* deve ser examinada e, se porventura, após o exame, algo resultar

aproveitável, deve ser abraçado; caso contrário, não”. Contrariando a *paidéia* em vigor, a educação proposta por Platão tinha como ideais o bem, a justiça e a verdade¹².

De acordo com Jaeger (1995), a missão educacional de Sócrates é exortar as pessoas ao cuidado da alma. “Sócrates define mais concretamente o cuidado da alma como um cuidado através do conhecimento do valor e da verdade, *phronesis* e *aletheia*” (JAEGER, 1995, p. 528). Assim, cuidar da alma consiste em tornar a alma justa (PLATÃO, 2016). O *Laques (ou Da Coragem)* apresenta a finalidade da educação da seguinte forma:

Sócrates - O que devemos, portanto, considerar é se o conselheiro que recorremos é entendido no tratamento daquilo a respeito do que estabelecemos nossa investigação.

Nicias - Perfeitamente.

Sócrates - Devemos dizer, portanto, que presentemente e temos em vista determinado conhecimento em que está em causa a alma dos rapazes.

Nicias - Sim.

Sócrates - Logo, o que importa investigar é se algum de nós entende do tratamento de almas, se sabe cuidar delas como convém e se teve bons professores dessa matéria (PLATÃO, 2016, 185 e, p. 123).

Ensinar, na perspectiva socrático-platônica, é cuidar da alma, comunicando-lhe a virtude para que a alma se torne melhor (PLATÃO, 2016). Ao escrever sobre o pensamento platônico, Soares (2002) corrobora a afirmação de Jaeger (1995) quando afirma que para Platão a educação é

[...] a via pela qual se orienta a atenção da faculdade cognoscente da alma para aquilo que não sofre alteração alguma, evitando-lhe desviar-se desse caminho, pois o pensar, tendo um caráter mais divino que tudo o mais, por nunca perder sua força, pode tornar-se vantajoso ou nocivo, conforme seja bem orientado ou não (SOARES, 2002, p. 211 - 212).

Para trilhar esse caminho e alcançar aquilo que não sofre alteração – a essência, o ser –, em *A República* Platão aponta em que deve consistir a educação.

¹² Os conceitos de bem, justiça e verdade são abordados nos textos platônicos. O conceito de “bem” é abordado por Platão em *A República* (PLATÃO, 1949). A partir da referida obra, entende-se que todas as ideias estão no plano inteligível. O bem consiste na perfeição em si mesma, na ideia suprema e primeira que origina as demais ideias. Desse modo, o bem se relaciona, por exemplo, com a verdade e a justiça. O conceito de justiça, no tocante à esfera política, refere-se à busca do bem comum por meio da divisão das funções da cidade de acordo com a natureza de cada homem. Aquele que tem o caráter racional deve compor a classe dos magistrados. Os de caráter irascível serão os guerreiros e os de personalidade concupiscível serão os mercadores (PLATÃO, 1949). Em *O Sofista* (PLATÃO, 1979b) e *A República* (PLATÃO, 1949), o conceito de verdade (*aletheia*) é entendido como uma correspondência entre as coisas e o discurso sobre as coisas, ou seja, a verdade consiste em dizer as coisas como elas são.

Na referida obra, o filósofo expõe um modelo educacional que se divide em duas fases. Na primeira fase deve ser ensinada, inicialmente, a música e, em seguida, a ginástica. A segunda fase consiste na educação superior e deve ser dirigida apenas aos futuros dirigentes das cidades. Nessa fase, quatro ciências devem ser articuladas para que, gradativamente, a alma se eleve ao bem. Seriam elas: Aritmética, Geometria, Estereometria e Astronomia. A partir do estudo dessas quatro ciências seria possível à alma adentrar a Dialética, que é uma ciência mais elevada por ser a única capaz de atingir o bem (SOARES, 2002).

Desse modo, a educação apresentada em *A República* não está centrada apenas na assimilação de uma cultura, mas no desenvolvimento das potencialidades das pessoas conforme elas avançam nos estudos e conseguem ascender ao plano inteligível e chegar ao bem. De acordo com a compreensão que temos de Platão (1949), a verdade encontra-se no mundo inteligível enquanto as aparências estão no plano sensível. Desse modo, aquilo que se apresenta à sensibilidade são apenas reflexos do que há no inteligível. O processo de conhecimento se dá em decorrência da ascensão da alma ao mundo inteligível por meio da dialética. São os procedimentos dialéticos que fazem a alma subir de hipótese em hipótese às ideias. É por meio da contemplação das ideias que se adquire conhecimento. Desse modo, a metodologia *elêntica* utilizada por Sócrates apresenta-se como um instrumento a serviço da educação, uma vez que pode contribuir para que as pessoas tomem consciência de sua falta de saber e se inclinem ao conhecimento.

Tendo discutido a metodologia *elêntica* no contexto da filosofia platônica e o início do ensino da filosofia em uma perspectiva socrática, passaremos agora a discussão acerca do ensino de Filosofia enquanto disciplina regularmente oferecida pelas instituições escolares. No próximo tópico, será feita a contextualização histórica de tal ensino no Brasil.

2.4.2 O Ensino de Filosofia no Brasil: uma breve contextualização histórica

A educação formal no Brasil teve início no Período Colonial. No ano de 1549, o governador-geral Tomé de Sousa chegou ao país trazendo consigo os padres da Companhia de Jesus. Inicialmente, a educação era dirigida aos indígenas e estava centrada no ensino da doutrina cristã, tendo por objetivo a catequização. Ainda no

Período Colonial, os jesuítas tornaram-se responsáveis pela educação da nobreza e passaram a dirigir as escolas (ALVES, 2007).

A educação jesuítica estava baseada na *Escolástica*¹³. Eles desenvolveram um sistema pedagógico chamado *Ratio Studiorum* baseado na retórica, técnica ou arte do bem falar, que ensina, agrada e persuade, através de preceitos e modelos. “O *Ratio studiorum*, publicado pela Companhia de Jesus em janeiro de 1599, especifica que a Retórica deve dar conta de três coisas essenciais que então resumem e normalizam toda a educação, ‘os preceitos’, o ‘estilo’, e a ‘erudição’” (HANSEN, 2007, p. 26). Assim, é possível perceber que a filosofia está presente na educação desenvolvida no Brasil desde os seus primórdios, mesmo que se trate de uma Filosofia Cristã centrada na doutrinação, sem espaço para os questionamentos e para novas ideias. A prática educativa estava submetida à ideologia defendida pela Igreja Católica¹⁴. Buscava-se formar homens eruditos e obedientes aos preceitos da igreja (PAIVA, 2007).

No ano de 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo marquês de Pombal, Sebastião José de Carvalho e Melo. O marquês de Pombal defendia o ensino laico e a valorização da língua portuguesa. Ele sugere a utilização de um método de ensino diferente do método utilizado pelos jesuítas. O método proposto deveria proporcionar um ensino das línguas útil e aplicado. O marquês de Pombal também defendeu a incorporação das ciências modernas ao ensino. Esses ideais pedagógicos eram contrários ao ensino jesuíta e inspiram-se no Iluminismo¹⁵. Surgem, nesse período, as

¹³ “A *Escolástica* designa os ensinamentos de filosofia e teologia ministrados nas escolas eclesiásticas e universidades na Europa durante o período medieval. Sobretudo entre os sécs. IX e XVII. A *escolástica* caracteriza-se principalmente pela tentativa de conciliar os dogmas da fé cristã e as verdades reveladas nas Sagradas Escrituras com as doutrinas filosóficas clássicas, destacando-se o platonismo e o aristotelismo” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 65).

¹⁴ Entre as ideias defendidas pela Igreja Católica e transmitidas por meio da educação jesuítica está a valorização da submissão às autoridades (religiosas e políticas) De acordo com Hansen (2007, p. 25), para os jesuítas, “a educação deve levar os indivíduos a uma integração harmoniosa como súditos no corpo político do Estado, definindo-se ‘liberdade’ como ‘servidão livre’ ou subordinação à cabeça real”. Corroborando esse pensamento, Cambi (1999, p. 257) afirma que “a Igreja se dispõe a preparar instituições específicas e práticas ético-religiosas aptas a organizar a vida de todo cristão, sobretudo na sua fase juvenil, através de uma minuciosa preceptística e da elaboração de alguns modelos de comportamento que abrangem toda a articulação da existência humana na sociedade. Para tornar mais incisiva essa obra de formação são preparadas normas rigorosas que agem sobre as consciências e os comportamentos, sobretudo dos jovens, dispondo-os à obediência e à submissão à autoridade. [...] O hábito e a obediência são indicados como o meio e o fim da educação”.

¹⁵ De acordo com Japiassú e Marcondes (2001, p. 100), o Iluminismo foi um “[...] movimento filosófico, também conhecido como Esclarecimento, Ilustração ou Século das Luzes, que se desenvolve particularmente na França, Alemanha e Inglaterra no séc. XVIII, caracterizando-se pela defesa da ciência e da racionalidade crítica, contra a fé, a superstição e o dogma religioso. Na verdade, o Iluminismo é muito mais do que um movimento filosófico, tendo uma dimensão literária, artística e

aulas régias, que consistiam em aulas ministradas por professores leigos (SAVIANI, 2004; PAIVA, 2007).

Na segunda metade do século XVIII, foram criadas três aulas régias de Filosofia no Brasil, em Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia (HORN, 2000). Em 1800, o Colégio-seminário de Olinda, Pernambuco, adotou a proposta educacional elaborada pelo bispo Azeredo Coutinho, o Bispo de Olinda, em 1798. O plano de estudos compreendia cinco matérias que eram lecionadas na seguinte ordem: Gramática Latina, Retórica, Filosofia, geometria e Teologia (ALVES, 2007). O ensino de Filosofia era centrado na filosofia natural. De acordo com Alves (2007, p. 70), no Seminário de Olinda o ensino de Filosofia estava organizado da seguinte forma:

No primeiro ano de estudos, a Física experimental era desenvolvida ao lado da Lógica, da Metafísica e da Ética. No segundo ano, a História natural e a Química dominavam com exclusividade. Dessa forma, o plano de estudos do estabelecimento de ensino procurava realizar a aspiração pedagógica de Azeredo Coutinho: formar, pelas ciências modernas ainda desenvolvidas dentro da Filosofia.

Conforme a citação anterior, nesse período, a filosofia ensinada nas escolas focava na filosofia natural. A concepção ciência adotada pelo Bispo de Olinda aproximava-se do empirismo inglês (ALVES, 2007).

No Período Imperial, mais precisamente no ano de 1837, foi fundado o Colégio Pedro II. Na época, esse era o único colégio público de ensino secundário do país. Entre as disciplinas ministradas estava a Filosofia (HORN, 2000).

No Período Republicano, em 1890, com a Reforma da Escola Normal, a Filosofia saiu da grade curricular das escolas brasileiras por meio do Decreto n. 27, de 12 de março de 1890 (BRASIL, 1890). Em 1915, com o Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915 (BRASIL, 1915), que versou sobre a reorganização do ensino secundário e do superior, a Filosofia tornou-se facultativa no Colégio Pedro II (BRASIL, 1915). No ano de 1942, com o Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942), que trata da Lei orgânica do ensino secundário, a Filosofia voltou a ser componente curricular obrigatório.

Com a criação da Lei nº 4.024 de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1961), mais uma vez a Filosofia deixou de ser

política. No plano político, o Iluminismo defende as liberdades individuais e os direitos do cidadão contra o autoritarismo e o abuso do poder. Os iluministas consideravam que o homem poderia se emancipar através da razão e do saber, ao qual todos deveriam ter livre acesso”.

obrigatória e passou a ser complementar. Em decorrência do regime militar¹⁶ iniciado no Brasil em 1964, a Filosofia, bem como as demais disciplinas que favorecem a reflexão, começou a ser banida dos currículos escolares, sendo retiradas definitivamente das escolas em 1971, com a Lei n. 5.692, que estabeleceu as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 trouxe a Filosofia de volta às escolas como um tema transversal (BRASIL, 1996). O ensino dessa disciplina retoma o seu caráter obrigatório com a Lei nº 11.684/08 (BRASIL, 2008). Essa obrigatoriedade é retirada com a Medida Provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016), que trata da reformulação do Ensino Médio. A medida provisória determina que apenas o ensino de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa seja obrigatório nas três séries que compõem o Ensino Médio. A medida afirma ainda que o currículo do Ensino Médio deve ser formado pelo da BNCC e “por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional (BRASIL, 2016, p. 2)”. Desse modo, a Filosofia é retirada mais uma vez da educação básica brasileira.

A lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a), assevera que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (BRASIL, 2017a, p. 2). Desse modo, a lei n. 13.415/17 (BRASIL, 2017a) reitera a permanência dos conhecimentos de filosofia no nível médio de ensino, mas não lhe dá o caráter de disciplina. Ainda no ano de 2017, no mês de dezembro, é publicada a resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2017b), que Institui e orienta a instituição da BNCC em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Essa resolução reafirma que o ensino deve ser organizado a partir de áreas conforme já havia sido anunciado na Medida Provisória nº 746, de 2016 (BRASIL, 2016). O texto final da BNCC (BRASIL, 2018), referente à etapa do Ensino Médio foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação e homologado em dezembro de 2018.

¹⁶ O regime militar brasileiro foi uma forma de governo instituída no país em 1964, quando as Forças Armadas brasileiras assumiram o governo. De acordo com Codato (2005), esse regime durou 25 anos, estendendo-se de 1964 a 1989. Nesse período, a liberdade individual e coletiva era limitada, havendo censura prévia para meios de comunicação (CODATO, 2005).

Ainda não se sabe como a reforma do Ensino Médio amparada pela BNCC impactará o ensino de Filosofia. Todavia, é possível vislumbrar que, uma vez tendo perdido o caráter de disciplina, os conteúdos de filosofia ficarão diluídos na grade curricular, tornando-se ainda mais limitados¹⁷.

Por meio dessa breve retrospectiva histórica do ensino de Filosofia no Brasil é possível perceber que a presença dessa disciplina no currículo é inconstante. Em diferentes momentos da história brasileira, a Filosofia foi retirada da grade curricular. Isso pode contribuir para a desvalorização da disciplina. Pode-se especular que uma disciplina que é constantemente retirada do currículo não tenha tanta importância quanto disciplinas que nunca o foram como, por exemplo, Língua Portuguesa e Matemática.

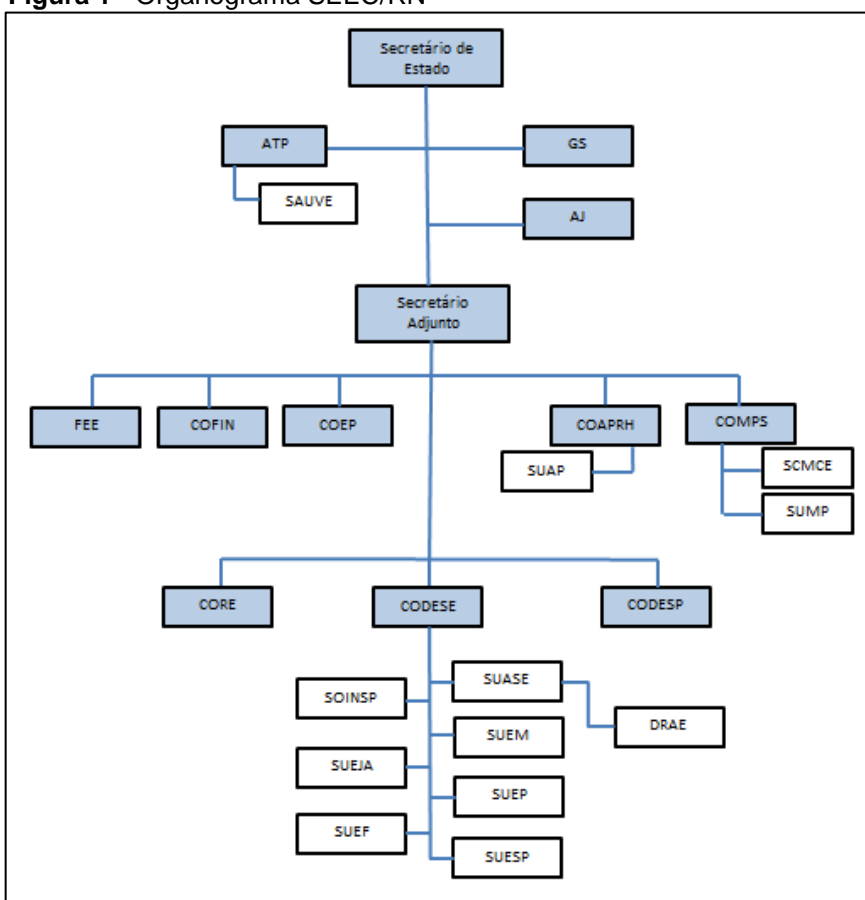
Essa descontinuidade da Filosofia na Educação Básica pode ainda dificultar a existência de professores com formação adequada para lecioná-la, ou seja, licenciados em Filosofia. Um curso de licenciatura em Filosofia torna-se pouco atraente quando as chances de ingresso no mercado de trabalho são reduzidas. Essa redução acontece sempre que a Filosofia é excluída do currículo, visto que as vagas existentes nas escolas extinguem-se.

Quando a Filosofia é retirada das escolas, acontece uma interrupção do trabalho de argumentação que por ventura esteja sendo desenvolvido pelos professores. O trabalho com argumentação requer uma maior disponibilidade de tempo para que o aluno possa entender os aspectos básicos da prática argumentativa. Além disso, o processo de argumentação requer tempo para a leitura e a produção de textos.

2.4.3 Organização do Ensino de Filosofia no Rio Grande do Norte

No Estado do Rio Grande do Norte, o ensino de Filosofia é fornecido no nível Médio de Ensino. Esse nível de ensino é de responsabilidade do governo estadual, através da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura – SEEC/RN. A figura 1 apresenta o organograma da SEEC/RN:

¹⁷ Os impactos da Base Nacional Comum Curricular no ensino de Filosofia não são analisados nesse trabalho, visto que esse não é o objetivo do mesmo. Além disso, a BNCC do Ensino Médio é um documento recente, assim, os efeitos decorrentes do mesmo ainda não podem ser observados.

Figura 1 - Organograma SEEC/RN

Fonte: Adaptado de (SEEC, 2015)

Do exposto, observa-se que imediatamente abaixo da secretária do Estado estão os seguintes órgãos: Assessoria Técnica e de Planejamento (ATP), Gabinete do Secretário (GS) e Assessoria Jurídica (AJ). Ligada à ATP está a Subcoordenadoria de Avaliação Educacional (SUAVE). A SUAVE é responsável pela organização da avaliação institucional e da avaliação do ensino em toda a rede estadual.

No organograma da secretaria, o secretário adjunto está localizado abaixo da secretária de estado, assim como as Coordenadorias de Órgãos Regionais de Educação (CORE), de Esportes (CODESP) e de Desenvolvimento Escolar (CODESE). A CORE age através das Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIRECs).

Estão subordinados ao secretário adjunto os seguintes órgãos: Fundo Estadual de Educação (FEE), Coordenadoria de Finanças (COFIN), Projeto FUNDESCOLA (COEP), Coordenadoria de Administração de Pessoal e Recursos Humanos (COAPRH) e Coordenadoria de Material e Patrimônio (COMPS).

A Subcoordenadoria de Administração de Pessoal (SUAP) está subordinada à COAPRH. A COMPS coordena as subcoordenadorias de Manutenção e Construção Escolar (SCMCE) e de Material e Patrimônio (SUMP).

A CODESE possui os seguintes subcoordenadorias: de Inspeção Escolar (SOINSPE), de Assistência ao Educando (SUASE), de Educação de Jovens e Adultos (SUEJA), de Ensino Médio (SUEM), de Educação Profissional (SUEP), de Ensino Fundamental (SUEF) e de Educação Especial (SUESP). A SUASE atua por meio da Diretoria Regional de Alimentação Escolar (DRAE).

A Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM) é responsável pela organização do nível médio de ensino. A SUEM é composta por dois setores: o setor pedagógico e o setor administrativo e financeiro. O setor pedagógico é responsável por

Ações Pedagógicas, com atribuições de elaborar Documentos Pedagógicos Institucionais; Diretrizes de Orientações Pedagógicas; Projetos de Formações para as equipes Gestoras, para as equipes Pedagógicas, e de Professores da Rede Estadual de Ensino Médio; Estudos internos; Analisar e dar Pareceres de documentos institucionais; prestar assessoria pedagógica aos Programas das Instituições Parceiras; Atender as demandas pedagógicas institucionais (SEEC, 2018, p. 1).

O setor administrativo e financeiro, por sua vez, divide-se em dois subsetores, um deles tem responsabilidades especificamente técnico-administrativas e o outro tem atribuições técnico-administrativo-financeiras. Algumas das ações desenvolvidas pelo setor administrativo e financeiro da SUEM foram: “Convocação de Professores; Implantação das escolas em tempo integral – EMTI; Aprovação - da suplementação da merenda nas escolas integral, semi-integral. (\$2,00 para \$ 4,66); Abertura e acompanhamento do processo de Repasse Direto no Caixa da Escola” (SEEC, 2018, p. 1).

Além da SUEM, a Coordenadoria de Órgãos Regionais de Educação (CORE) atua no Ensino Médio. A CORE organiza o ensino estadual em todo o RN. Para isso, a CORE atua através de 16 Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIRECs). A Escola Estadual Amaro Cavalcante, na qual a presente pesquisa foi desenvolvida, está inserida no campo de atuação da 10ª DIREC.

A 10ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (10ª DIREC) abrange as seguintes cidades: Caicó, Ipueira, Jardim de Piranhas, Jardim do Seridó, Jucurutu, Ouro Branco, São Fernando, São João do Sabugi, São José do Seridó, Serra Negra do Norte e Timbaúba dos Batistas. A equipe na 10ª DIREC não soube informar em

que ano iniciou o ensino de Filosofia na região abrangida pela referida diretoria. O quadro 1 apresenta a relação das escolas da 10ª DIREC que oferecem o Ensino Médio e, conseqüentemente, Filosofia até dezembro de 2018. Apresenta também a quantidade de turmas de cada escola e a área de formação do professor de Filosofia.

Quadro 1 - Relação de turmas e área formação do professor de Filosofia na 10ª DIREC.

OFERTA DO ENSINO DE FILOSOFIA NA 10ª DIREC				
Cidade	Escolas	Quantidade de Professores	Quantidade de turmas	Formação do professor
Ipueira	E. E. Joao Alencar de Medeiros	1	4	Filosofia
São José do Seridó	E. E. Prof Raimundo Silvino da Costa	1	7	Filosofia
Ouro Branco	E. E. Manoel Correia	1	7	Sociologia
São Fernando	E. E. Mons Walfredo Gurgel	1	6	História
Caicó	Centro Educacional José Augusto	1	4	Filosofia
	E.E. Antônio Aladim	1	10	Filosofia
	E. E. Profª Calpúrnica Caldas de Amorim – EECAM	2	31	Filosofia
	E. E. Senador Guerra	1	10	Filosofia
São Joao do Sabugi	E. E. Senador José Bernardo	1	6	Filosofia
Serra Negra do Norte	E. E. Prof. Leomar Batista de Araújo	1	11	Filosofia
Jucurutu	E. E. Newman Queiroz	1	21	Filosofia
Jardim de Piranhas	E. E. Amaro Cavalcanti	1	11	Filosofia
Jardim do Seridó	Centro Educacional Felinto Elisio	1	14	História e Direito
Timbaúba dos Batistas	E. E. Basílio Batista de Araújo	1	3	Filosofia

Fonte: Pesquisa de campo.

Das escolas mencionadas anteriormente, apenas a E. E. Profª Calpúrnica Caldas de Amorim, localizada na cidade de Caicó, possui 2 professores de filosofia. As demais escolas possuem apenas 1 professor. As escolas Basílio Batista de Araújo e Professor Raimundo Silvino da Costa, localizadas, respectivamente, em Timbaúba dos Batistas e São José do Seridó têm uma mesma professora. Ela assume 10 aulas de Filosofia e complementa a carga-horária com aulas de outras disciplinas. A pesquisadora é professora nas escolas Professor Leomar Batista de Araújo, Newman Queiroz e Amaro Cavalcanti; assumindo 40 turmas. Essas escolas estão localizadas concomitantemente nas seguintes cidades: Serra Negra do Norte, Jucurutu e Jardim de Piranhas.

Como pode ser observado no quadro 1, na 10ª DIREN existem 145 turmas de Ensino Médio. Em cada uma dessas turmas é ofertada 1 aula semanal de Filosofia.

Na 10ª DIREN, ainda existem escolas onde a disciplina de Filosofia é lecionada por professores sem formação nessa área. Na cidade de Ouro Branco, a disciplina é ministrada por uma licenciada em Sociologia. Nas cidades de São Fernando e Jardim do Seridó, a disciplina é ensinada por licenciados em História. Isso corresponde a um percentual de 79% de professores com formação em Filosofia e 21% com formação em outras áreas. Um professor sem uma formação adequada à sua área atual terá dificuldade para atingir os resultados a que a disciplina se propõe, como será discutido posteriormente.

No estado do Rio Grande do Norte, a Filosofia está presente no Ensino Médio. Na 10ª DIREN, a Filosofia é oferecida nas 14 escolas que dispõem de Ensino Médio, nas três séries. 79% dos professores dessa diretoria regional possuem licenciatura em Filosofia, enquanto 21% não tem formação na área. Após a contextualização do ensino de Filosofia no âmbito da 10ª DIREN, será analisado a seguir, o seu ensino no contexto da Escola Estadual Amaro Cavalcanti.

2.4.3.1 A situação do Ensino de Filosofia em Jardim de Piranhas – Escola Estadual Amaro Cavalcanti (EEAC)

Na cidade de Jardim de Piranhas, o nível Médio de ensino é oferecido pela Escola Estadual Amaro Cavalcanti. É essa a única escola da cidade a ofertar a disciplina de Filosofia. A escola está localizada na Rua Francisco Marinho de Freitas, s/nº, bairro Santa Cecília, Jardim de Piranhas/RN. A escola foi fundada em 1979,

“através da Lei nº 301/79 de 31/08/79 – DOE nº 4.738 de 29/12/79, estadualizada pelo Decreto nº 14.060 de 14/07/98 – DOE nº 9.299 de 15/07/98 e autorizada através da portaria 200/86 – GS.SEC de 12/05/86 – DOE nº 6.310 de 29/05/86.” (BEZERRA FILHA; MEDEIROS, 2018, p. 2).

De acordo com seu Projeto Político Pedagógico (PPP), a missão da escola consiste em:¹⁸

[...] trabalhar na perspectiva de envolver as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura de maneira a contribuir para a formação integral do aluno, ancorada nas questões relacionais, sociais, nas competências cognitivas, na capacidade de lidar com o novo, com a resolução de problemas diversos, capacitando os indivíduos para o exercício da sua cidadania, reconhecendo os seus direitos e deveres de cidadãos, em outras palavras, é missão maior da nossa instituição escolar, formar cidadãos conscientes e ativos, capazes de lutar por seus direitos, ter consciência de seus deveres, de sua liberdade e da liberdade dos outros (BEZERRA FILHA; MEDEIROS, 2018, p. 6).

Conforme pode ser observado na citação anterior, a missão da escola não se vincula apenas aos aspectos científicos do saber mas também aos aspectos políticos, na medida em que pretende formar cidadãos ativos capazes de reivindicar seus direitos.

Quanto à estrutura humana, a escola possui 18 professores. Todos eles chegaram à escola através de concurso público. Possui ainda 2 diretores, 2 coordenadoras pedagógicas, 2 secretárias, 3 professores que estão alocados na biblioteca e na sala de vídeo, 1 interprete de LIBRAS contratado e 8 funcionários terceirizados responsáveis pela merenda e limpeza.

Com relação à estrutura física, a escola dispõe dos seguintes ambientes: 6 salas de aula, 1 sala da diretoria, 1 sala de secretaria, 1 sala de professores, 1 cozinha, 1 biblioteca, 1 laboratório de ciências (inativo), 1 sala multimídia, 1 laboratório de informática, 1 banheiro para funcionários, 1 banheiro masculino e 1 banheiro feminino, ambos com 3 divisórias com sanitário. A escola possui ainda um pátio descoberto.

No que diz respeito ao perfil dos alunos, a faixa etária varia entre 14 e 51 anos. Os alunos são provenientes de famílias das classes média e baixa. Culturalmente,

¹⁸ O Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola é o documento que contém a proposta educacional da instituição. O projeto é uma ação consciente que serve como um referencial para todas as ações que serão desenvolvidas na escola (VEIGA, 2012).

esses alunos, ainda na infância, iniciam atividades laborais com o intuito de auxiliar na renda da família e conseguem autonomia financeira (BEZERRA FILHA; MEDEIROS, 2018).

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola EEAC, 61% dos discentes trabalham. A atividade laboral mais citada pelos alunos foi o serviço na indústria têxtil. Outras atividades de trabalho referidas foram: “[...] serviços domésticos, comércio/serviço, serviços rurais, ajudante de pedreiro, operador de máquinas e autônomos. A renda mensal desses alunos trabalhadores varia de menos de um salário mínimo a mais de três salários” (BEZERRA FILHA; MEDEIROS, 2018, p. 3)¹⁹.

No ano de 2018, a escola teve 394 matrículas, estando 153 alunos no turno matutino, 81 no vespertino e 160 no turno noturno. Esses alunos estão distribuídos em 11 turmas, sendo cinco turmas do 1º ano do Ensino Médio, três do 2º ano e três do 3º ano. A quantidade de alunos por turma varia entre 23 e 40 alunos, conforme pode ser observado no quadro 2²⁰.

Quadro 2 - Quantidade de alunos por turma da EEAC

QUANTIDADE DE ALUNOS POR TURNO	NÚMERO DE ALUNOS POR SÉRIE
Matutino – 153	1º A – 39
	1º B – 36
	2º A – 39
	3º A – 39
Vespertino – 81	1º A – 26
	2º A – 23
	3º A – 32
Noturno – 160	1º A – 40
	1º B – 40
	2º A – 40
	3º A – 40
Total = 394 alunos	

Fonte: Pesquisa de campo.

¹⁹ Os dados do PPP foram coletados pela equipe pedagógica da escola no ano de 2017. A pesquisadora não participou desse levantamento.

²⁰ Os dados sobre a quantidade de turmas e de alunos por turma são trazidos aqui apenas para traçar um perfil da escola/local de pesquisa. Para os objetivos desse estudo as implicações da quantidade excessiva de alunos não são relevantes.

A gestão da escola não soube informar em que ano começou a oferta do ensino de filosofia na EEAC. Até o ano de 2014, os professores responsáveis pela disciplina Filosofia não possuíam formação na área. Somente no ano de 2015 a escola recebeu uma professora licenciada em Filosofia. A mesma permanece na escola até os dias atuais.

O próximo tópico aborda de maneira pontual alguns dos desafios enfrentados pelo ensino de Filosofia.

2.5 DESAFIOS AO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Não se almeja aqui abordar todos os desafios que se impõem ao ensino de Filosofia no Brasil, nem tratar em profundidade os que forem citados. A pretensão desse tópico é tão-somente pontuar alguns dos problemas enfrentados pela referida disciplina para, na sequência do texto, apontar possíveis maneiras de minimizar um deles, a saber, as dificuldades argumentativas apresentadas pelos alunos do Ensino Médio.

A Filosofia, enquanto disciplina da Educação Básica brasileira, tem enfrentado problemas, sejam teóricos ou práticos. Entre eles estão as dificuldades enfrentadas pelos professores para despertar o interesse dos alunos pela disciplina (BARBOSA, 2008) e de levá-los ao filosofar (BARBOSA, 2008; DEINA, 2007 *apud* SOUSA, 2017; SOARES, 2012 *apud* SOUSA, 2017), a limitação do tempo reservado à disciplina (DUTRA, 2010) e a ausência de professores com formação na área. Um fator que pode agravar as dificuldades apresentadas pela disciplina Filosofia é a sua inconstância no currículo. Por ter sido retirada da grade curricular diversas vezes, conforme abordado anteriormente, o seu ensino permanece imaturo, pois “[...] nas poucas oportunidades que a filosofia tem para participar desse processo formativo, ela tem dificuldades em encontrar seu lugar e em se reconhecer” (GELAMO, 2009, p. 113).

Apesar da obrigatoriedade da Filosofia por meio da Lei nº 3.178 de 1997 (BRASIL, 1997), o seu retorno não se deu imediatamente, tampouco aconteceu igualmente em todo o território nacional. Algumas escolas ofereceram a disciplina tardiamente. Quando a Filosofia passou a ser ofertada, em muitas escolas ela era lecionada por professores sem a formação adequada na área (DUTRA, 2010; DUTRA, 2014). Realidade essa que ainda persiste e é constatada pela autora, como foi

apresentado no quadro 1. De acordo com os dados mostrados, 21% dos professores de Filosofia da 10ª DIREC não tem formação na área.

De acordo com Sousa (2017, p. 80)

Entendemos que a filosofia no ensino médio deve ser praticada por educadores com formação acadêmica na disciplina, porque, somente estes têm condições de manejar adequadamente os conteúdos e abordá-los com mais precisão com educandos do ensino médio, fomentando a criticidade, debates e o pensamento autônomo do alunado. Ademais, o professor graduado em filosofia, tem mais condições de conduzir o estudante à busca da maioria intelectual, auxiliando-o a problematizar a realidade com mais criticidade, e a superar as superficialidades presentes no contexto social (ideologias, etc.) (SOUSA, 2017, p. 80).

Conforme apontado por Sousa (2017), é importante que a Filosofia seja ensinada por alguém com graduação na área, pois a ausência de tal profissional poderá comprometer os resultados do ensino. O professor com formação em outra área poderá seguir a crença do senso comum, segundo a qual para que a aula seja de Filosofia basta refletir ou debater sobre algo (DUTRA, 2014) ou dar apenas um tratamento histórico à disciplina, eliminando a reflexão. As dificuldades enfrentadas por professores de Filosofia sem formação na área são apontadas por um estudo desenvolvido por Lima (2012) entre os anos de 2008 e 2010 com professores da cidade de Miracema do Tocantins, localizada no estado de Tocantins. O estudo demonstrou que os professores pesquisados atuavam no ensino de Filosofia sem terem formação na área. Os mesmos apresentavam dificuldades tanto para entender os conteúdos da referida disciplina como para utilizar metodologias que facilitassem a aprendizagem (LIMA, 2012, p. 257). De acordo com Lima (2012, p. 260), no início da pesquisa, os professores não demonstraram interesse em tentar entender os textos de natureza filosófica. Quanto aos procedimentos metodológicos adotados em sala de aula, um dos professores afirmou que nas aulas de Filosofia limitava-se a escrever sobre a biografia de alguns filósofos.

Outros problemas que se apresentam ao ensino de Filosofia são a carga horária limitada a uma hora-aula semanal e o número excessivo de turmas. Uma aula semanal é insuficiente para que o professor ministre bem a sua aula, visto não ser possível trabalhar bem a leitura de materiais em tão pouco tempo. Além disso, somam-se ao conteúdo específico da disciplina os procedimentos burocráticos que o professor precisa cumprir como, por exemplo, fazer a frequência. O número excessivo de turmas

faz com que o professor tenha mais alunos para atender, precise dedicar mais tempo ao planejamento das aulas e à correção das atividades (DUTRA, 2010).

A possível ausência de sentido da disciplina para os alunos é outra dificuldade com a qual o professor de Filosofia se depara. Quando os conteúdos trabalhados não têm uma significação para os alunos, a aprendizagem é comprometida. Não existe uma fórmula sobre como ensinar filosofia. Cabe ao professor conhecer as suas turmas e, a partir desse conhecimento, elaborar de maneira mais adequada as estratégias que irão nortear o ensino em cada uma delas. Isso porque o perfil das turmas pode variar de acordo com o nível de ensino, fatores organizacionais e localização geográfica da escola, entre outros determinantes. Tais fatores têm influência no sentido que os alunos atribuem ao ensino de Filosofia. Ghedin (2009, p. 117) enfatiza a importância dos alunos encontrarem sentido no conteúdo filosófico, quando afirma que “[...] no ensino de filosofia, tão importante quanto o processo de filosofar é fazer com que os alunos encontrem sentido no conteúdo filosófico a eles proposto, pois dessa construção de sentido depende o sucesso da aprendizagem”.

Configura-se como um dos desafios ao ensino de filosofia a questão colocada por Kant sobre a sua prática de ensino. Uma interpretação equivocada da afirmação kantiana de que não se pode ensinar filosofia mas a filosofar (KANT, 1980) cria uma aparente dicotomia entre teoria e prática. Essa questão foi exaustivamente discutida e sabe-se que no ensino de Filosofia conteúdo e forma são inseparáveis (ASPIS, 2004).

No ensino da disciplina Filosofia conteúdo e forma são inseparáveis. Filosofia e filosofar estão necessariamente ligados, uma vez que “[...] afirmar a importância do ato do filosofar para o ensino da filosofia não nos autoriza a prescindir do conteúdo filosófico, daquilo que foi produzido nesses quase três milênios de pensamento” (GALLO, 2013, p. 208). Caso escolha uma abordagem que parte de problemas filosóficos, o professor deve trabalhá-los à luz da história da filosofia. No caso de optar por uma abordagem temática ou uma abordagem da história da filosofia, o professor deverá garantir que os conteúdos sejam trabalhados na forma de problemas.

De acordo com Aspis (2004, p. 308),

[...] o professor de Filosofia ensina filosofia e filosofar ao mesmo tempo, pois um implica o outro. O filosofar é uma disciplina no pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. São indissociáveis.

Desse modo, o professor de filosofia deve ter a história da filosofia como elemento central de suas aulas. Do contrário, as aulas consistiriam não no exercício de filosofar, mas na simples emissão de opiniões, em “achismo”. O professor também não deverá ensinar a filosofia desvincilhada do exercício do filosofar. Caso aconteça essa separação, corre-se o risco das aulas de filosofia se transformarem em aulas de história da filosofia.

Conforme pode ser observado pelo exposto anteriormente, a questão “Ensina-se filosofia ou ensina-se a filosofar?” já foi resolvida teoricamente, porém, o problema prático permanece: como, em um limitado período de tempo, é possível ensinar uma postura filosófica – o filosofar – e o conteúdo filosófico – a sua história?

Dois problemas que impactam de modo negativo o ensino de Filosofia na escola onde essa pesquisa foi realizada são as dificuldades de interpretação textual e de argumentação apresentadas pelos alunos. De modo geral, os alunos chegam à escola apresentando deficiência na área de leitura e escrita, o que dificulta o trabalho do professor de Filosofia, devido ser uma disciplina que trabalha diretamente com textos, tanto na parte de interpretação como na parte de produção²¹.

O ato de argumentar é imprescindível ao ensino de Filosofia, visto que “[...] o filosofar implica desenvolver argumentos, conduzir processos dialéticos do conhecimento e, ainda, estabelecer modos de viver, assumir visões do mundo” (PAVIANI, 2008, p. 24). Sem a argumentação, o ensino de Filosofia estaria limitado à mera repetição daquilo que foi produzido pelos filósofos ao longo do tempo.

Além dos desafios ao ensino de Filosofia apresentados nesse tópico, existem outros que não serão discutidos aqui. Dentre os problemas abordados, esse trabalho se deterá ao desafio da argumentação, visto que esse é um dos principais problemas enfrentados pela autora enquanto professora de Filosofia no Ensino Médio.

Diante dos problemas expostos nesse tópico, ressalta-se a importância do professor de Filosofia refletir constantemente sobre a sua prática docente, analisando se as metodologias utilizadas são pertinentes aos conteúdos trabalhados. Essa temática será abordada a seguir.

²¹ Essa constatação se deu a partir da vivência da pesquisadora enquanto professora na referida escola.

2.5.1 A importância de se pensar uma metodologia para o ensino de Filosofia

Tendo ressaltado que no ensino de filosofia conteúdo e forma são inseparáveis e apontado alguns dos problemas enfrentados, passaremos a considerar a importância da reflexão acerca de métodos para o ensino de Filosofia no Ensino Médio. De acordo com o *Dicionário Básico de Filosofia* (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 130), “método” é definido da seguinte maneira: “[...] conjunto de procedimentos racionais, baseados em regras, que visam atingir um objetivo determinado”. Segundo Ghedin (2009, p. 138), “método” consiste em:

[...] uma direção de sentido que amplia o horizonte da trajetória na tentativa de capturar, mais do que tudo, aquilo que somos e a leitura que podemos fazer de nosso modo de ser no mundo. Ele orienta o modo pelo qual organizamos as informações transformadas pela aprendizagem em conhecimento, situando-nos no caminho percorrido por nós o universo da cultura e da história.

Utilizar um método no ensino de filosofia significa, então, estruturar intencionalmente os conteúdos e procedimentos educacionais para que os objetivos almejados sejam alcançados e se obtenha um melhor resultado no processo de ensino-aprendizagem.

Ao se discutir o ensino de filosofia, é necessário ter o cuidado de não se prender ao aspecto didático das aulas, contemplando apenas o campo pedagógico da discussão e deixar de lado o que é próprio da filosofia: a prática filosófica. Gallo e Kohan (2000, p. 191) chamam a atenção para essa necessidade quando afirmam que:

[...] se tratarmos a problemática do ensino de filosofia exclusivamente no plano pedagógico – o que acabam fazendo quase todos os cursos de licenciatura em filosofia – perdemos o âmbito filosófico da questão e ela fica “manca”. Acabamos caindo nas mãos de uma didática não-filosófica... a atividade filosófica é em si mesma educativa, não faz sentido falar em ensino de filosofia no contexto de uma didática apenas instrumental.

Conforme enfatizado por Gallo e Kohan (2000), deve-se pensar a problemática do ensino de filosofia sem deixar de lado a própria filosofia. A história da filosofia e o ato de filosofar devem ser considerados no momento em que se pensa um método para o ensino dessa disciplina. Sobre esse aspecto, Ghedin (2009, 136 - 137) faz os seguintes questionamentos quando aponta a necessidade da disciplina Filosofia buscar sua própria fundamentação:

[...] cada filósofo, ao longo da história da Filosofia, teve seu método? É possível, então, que a Filosofia possua uma infinidade de métodos já consolidados em sua tradição? É possível fazer a escolha por um deles para expressar a pesquisa filosófica sobre a qual estruturar o processo de ensino da disciplina no ensino médio? O filosofar, a ser privilegiado no processo de ensino, deve preocupar-se fundamentalmente com o método filosófico?

Essas perguntas servem apenas como eixo norteador para que o professor de Filosofia pense a sua prática de ensino. No ensino de Filosofia é difícil determinar se existe um método melhor ou mais eficiente que outro. No entanto, é possível determinar que exista um método mais ou menos adequado ao que se pretende com o ensino de tal disciplina em um determinado momento. A opção por um método já existente ou pela elaboração de um novo método para as aulas de Filosofia vai depender dos objetivos buscados pelo professor no momento de sua utilização. Essa escolha sempre estará ligada à sua concepção de filosofia. Nessa perspectiva, independentemente do método usado, o mais importante é a reflexão sobre o mesmo.

Pensar um método para o ensino de Filosofia não é tarefa fácil. Porém, é algo essencial, mesmo que não se chegue a uma conclusão sobre o assunto. Isso porque essa reflexão em si já traz sentido para o ensino dessa disciplina. Ghedin (2009, p. 145) aponta a importância de se pensar um método para a Filosofia na seguinte passagem:

Quando penso em um método, ligado à Filosofia, reputo-o como algo que dá sentido a própria trajetória, mais do que como algo que indique o caminho a ser seguido. Assim, ele constitui um processo que se desenvolve à medida que os passos se vão estendendo ao longo do caminho e na caminhada, mais do que seu resultado. É nessa direção que faz sentido pensar no método em Filosofia.

De acordo com o autor, pensar um método para o ensino de Filosofia é importante não pelo resultado final desse processo, mas pelos ganhos conseguidos ao se percorrer o caminho. O caminho é formativo, pois, ao caminhar na busca pela construção de um novo método ou pela significação de um método já existente, o professor atribui sentido à sua própria prática, podendo reconhecer-se por meio dela.

É nesse contexto de reflexão acerca de metodologias para o ensino de Filosofia que esse trabalho propõe um procedimento para verificar como o estudo da metodologia *elêntica* socrática ajudou a desenvolver e/ou aperfeiçoar nos alunos de Ensino Médio a prática da argumentação filosófica. O tópico seguinte apresenta o percurso metodológico utilizado para executar tal procedimento.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este tópico refere-se ao percurso metodológico da pesquisa. Nele são apresentados a classificação da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados e o local de realização da pesquisa, o público-alvo e a descrição das atividades realizadas.

3.1 CLASSIFICAÇÃO DA PESQUISA

Quanto à natureza dos dados, embora faça uso de dados quantitativos, a presente pesquisa é qualitativa, visto que esse tipo de pesquisa não apresenta uma preocupação maior com dados quantificáveis, mas busca investigar em profundidade a realidade estudada. Os dados quantitativos são utilizados nesse estudo apenas para servir de embasamento ao incremento do estudo. De acordo com Minayo (2002, p. 21 - 22),

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Desse modo, no estudo qualitativo o pesquisador averigua dados de natureza subjetiva, que não podem ser capturados por simples medições. Os acontecimentos são interpretados a partir do significado que cada ação tem para o praticante.

Outro aspecto a ser considerado em um estudo de natureza qualitativa é o papel do pesquisador. Ele é um instrumento essencial da coleta de dados, que é feita diretamente em seu ambiente natural. De acordo com Yin (2016, p. 11), “[...] o pesquisador em campo serve efetivamente como principal instrumento de pesquisa para coletar dados em um estudo qualitativo”. As interpretações do pesquisador são fundamentais para a compreensão do fenômeno estudado.

Essa pesquisa é caracterizada como qualitativa na medida em que faz uso de dados não quantificáveis na busca de identificar de que modo a compreensão da metodologia *elêntica* utilizada por Platão nos diálogos socráticos pode contribuir para aprimorar a argumentação crítica do grupo pesquisado.

Apesar de se tratar de um estudo de natureza qualitativa, em alguns momentos utilizou-se de procedimentos quantitativos com o objetivo de obter dados quantificáveis que possam servir de base para o desenvolvimento da pesquisa.

Segundo Flick (2009), o desenvolvimento dos métodos qualitativos se deu em meio às críticas aos métodos quantitativos. Apesar disso, combinações desses dois tipos de métodos têm sido utilizadas e discutidas de diferentes maneiras. Isso porque, segundo Laville e Dionne (1999, p. 43) “[...], os pesquisadores aprenderam, há muito tempo, a conjugar suas abordagens conforme as necessidades”.

Ainda de acordo com Flick (2009, p. 42), “[...] os métodos qualitativos e quantitativos podem ser associados de diversas maneiras no planejamento de um estudo”. Isso permite que se obtenha um número maior de informações, deixando a pesquisa com maior qualidade. Os dados quantitativos e qualitativos “[...] não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2002, p. 22).

Na fase de coleta de dados da pesquisa, os procedimentos quantitativos foram utilizados para dar um tratamento estatístico às informações coletadas. Na fase de análise das produções dos alunos foram criadas categorias de análise que posteriormente foram analisados estatisticamente.

De acordo com Martins e Ponte (2010, p. 21), o tratamento estatístico dos dados coletados se dá “através de tabelas, gráficos e algumas medidas”. Ainda segundo os mesmos autores, após o tratamento dos dados, os resultados obtidos são interpretados para a formulação de conclusões.

O tratamento estatístico dos dados coletados foi feito com o objetivo de ordenar as informações obtidas e facilitar a sua posterior análise. Na fase de diagnóstico, as informações analisadas estatisticamente foram: idade, sexo, estado civil, número de filhos, jornada de trabalho e tempo dedicado ao estudo. A utilização desses dados permitiu um maior conhecimento do perfil sócio profissional e econômico do público estudado, além de uma melhor compreensão de seus hábitos de estudo. Na fase de análise das produções dos alunos, as categorias criadas foram as seguintes: autenticidade, validade do argumento, solidez do argumento, coerência e definição conceitual. A seleção dessas categorias em detrimento de outras foi uma escolha metodológica decorrente da autonomia da pesquisadora. A importância das categorias eleitas é justificada na sequência do texto.

A categoria autenticidade analisa se os textos apresentam ideias autênticas das alunas ou apenas reproduzem o pensamento de outros autores. A escolha dessa categoria justifica-se pelo fato de ser essa uma deficiência comum entre os alunos da escola/local de pesquisa. Esse fato foi observado pela pesquisadora nos anos de 2015, 2016 e 2017, quando a mesma observou que os alunos tendiam a memorizar e reproduzir a ideia dos filósofos estudados, apresentando dificuldade em desenvolver suas próprias ideias e fundamentá-las. A autenticidade é considerada pela autora como um aspecto importante dos textos filosóficos produzidos pelos alunos do Ensino Médio, uma vez que o ensino de filosofia não deve limitar-se a simples reprodução de sua história, como ressaltado por Aspis (2004).

A categoria validade do argumento verifica se a conclusão a que os alunos chegaram no texto segue a lógica do raciocínio exposto nos parágrafos do desenvolvimento, “[...] se as premissas apoiam efetivamente a conclusão” (ALMEIDA, 2017, p. 7). A validade é “[...] uma propriedade ou característica dos argumentos como um todo, e não das premissas nem da conclusão” (ALMEIDA, 2017, p. 7). A solidez do argumento avalia se o argumento é bem fundamentado: se as premissas são verdadeiras, se existe uma articulação adequada entre as informações e sua contextualização na argumentação. “Chama-se *sólido* a um argumento válido e com premissas verdadeiras. A solidez inclui, pois, a validade” (ALMEIDA, 2017, p. 9). A validade e a solidez do argumento são apontados por Almeida (2017) como sendo noções elementares da Lógica²². Desse modo, um estudo sobre a argumentação filosófica deve conter esses elementos da lógica.

A coerência analisa se existe uma lógica interna no texto, isto é, se o assunto abordado mantém-se intacto, sem que haja distorções, facilitando, assim, o entendimento da mensagem. Belmonte (2002, p. 8) afirma que, “a noção de coerência exerce um papel fundamental para a compreensão e interpretação de textos”. Desse modo, entendemos que essa é uma condição essencial para que qualquer texto torne-se compreensível.

A categoria definição conceitual verifica se no texto os alunos definem os temas trabalhados, respondendo à pergunta “O que é?” sem contradizer-se ou apenas exemplificar. A definição de conceitos é uma parte essencial da metodologia *elêntica*.

²² A Lógica “[...] em um sentido amplo, a lógica é o estudo da estrutura e dos princípios relativos à *argumentação válida, sobretudo da *inferência dedutiva e dos métodos de prova e demonstração” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 2001, p. 120).

Conforme citado anteriormente, para Santos (2008) a metodologia *elêntica* é um procedimento dialético utilizado nos diálogos socráticos onde os interlocutores de Sócrates ofereciam uma resposta à pergunta “O que é?”, ou seja, apresentavam uma definição para um conceito. As respostas dadas pelos interlocutores eram analisadas para a verificação de sua coerência. Caso a resposta não fosse consistente, ela era refutada. A cada refutação uma nova resposta era buscada. Desse modo, acontecia a depuração do conhecimento e os participantes do debate aproximavam-se cada vez mais do saber. Com base no exposto, esse estudo considerou a definição conceitual como um momento importante para o desenvolvimento da argumentação, uma vez que essa prática poderá proporcionar uma maior aproximação dos alunos pesquisados com o conhecimento acerca dos conceitos debatidos, afastando-os da mera opinião.

As produções textuais dos alunos foram analisadas segundo os critérios explicitados anteriormente. Foram analisados dois textos, escritos a partir de uma mesma proposta, a saber, a definição do conceito de coragem. Um dos textos foi escrito antes da realização do estudo da metodologia *elêntica* e o outro em um momento posterior ao estudo. A análise desses dados permitiu a verificação dos avanços dos alunos, no que se refere às suas capacidades argumentativas, após o estudo da metodologia *elêntica*.

No que diz respeito à abordagem, essa pesquisa é um estudo de caso. Esse tipo de abordagem procura entender como e porque ocorre uma determinada situação, em seu contexto real. De acordo com Yin (2001, p. 30), “[...] um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Cada realidade estudada é tomada como única e é investigada com o intuito de descobrir o que existe de mais característico nela. Desse modo, os resultados do estudo não podem ser generalizados estatisticamente, mas podem ser generalizados analiticamente (YIN, 2001). Esse estudo poderá ser adaptado para outros casos. Por meio dele outros alunos poderão aprimorar a sua capacidade de argumentação crítica de conceitos filosóficos²³.

²³ Para maiores informações sobre a generalização de estudo de caso ver: YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS E LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram questionário, entrevista semiestruturada e análise de documentos. Os documentos analisados foram duas produções textuais realizadas pelos alunos envolvidos na pesquisa.

Gerhardt; *et al* (2009, p. 69), define “questionário” da seguinte maneira:

É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado (GERHARDT; *et al*, 2009, p. 69).

A elaboração do questionário foi feita partindo das considerações de Gerhardt *et al*, referidas anteriormente. Porém, contrariando as orientações da autora, as perguntas foram respondidas na presença da pesquisadora para eventual esclarecimento de dúvidas, devido ao público alvo ter pouca experiência com pesquisas. De acordo com Parizot (2015), a presença do pesquisador durante a aplicação de questionários é um fator positivo, uma vez que “[...] ela geralmente melhora a taxa de participação [...] e paralelamente diminui o número de questões não respondidas” (PARIZOT, 2015, p. 86 - 87). Além disso, a “[...] presença física de um pesquisador, por ocasião de uma pesquisa ‘face a face’, autoriza uma grande interação com o pesquisado – o que se revela útil quando este não compreende uma questão” (PARIZOT, 2015, p. 87).

O questionário utilizado nessa pesquisa (Apêndice A) é composto por um conjunto de perguntas abertas e fechadas sobre aspectos sociais dos alunos, suas condições de trabalho e de estudo. O objetivo da aplicação do questionário é obter dados sobre o contexto sócio profissional e sobre a rotina de estudo dos pesquisados. A pesquisa parte do princípio que esses fatores influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Esse aspecto será demonstrado por meio dos estudos de Fávero e Mello (1997), Pantoja (2003), Oliveira *et al* (2003) e Oliveira e Robazzi (2001).

O item 1 do questionário, intitulado “social”, teve por objetivo traçar o perfil dos sujeitos de pesquisa quanto à idade e gênero, assim como conhecer seu estado civil

e número de filhos. Em decorrência dos papéis sociais desempenhados pelos pais em nossa cultura, acredita-se que os alunos casados e que têm filhos possuem uma disponibilidade de tempo menor para a dedicação aos estudos, como pode ser observado nos estudos de Fávero e Mello (1997) e Pantoja (2003).

O item 2 “profissional” investiga as atividades de trabalho desenvolvidas pelos pesquisados. Pretendeu-se saber a função exercida e a carga horária de trabalho semanal. O trabalho é outro fator que pode interferir no desempenho dos estudantes. Atividades de trabalho com carga horária excessiva podem reduzir o tempo disponível e dedicado aos estudos. O artigo de Oliveira; *et al* (2003) aponta como consequências trazidas pelo trabalho “[...] maior cansaço, falta de tempo para o estudo, atrapalhar o estudo” (OLIVEIRA; *et al*, 2003, p. 13). No estudo desenvolvido por Oliveira e Robazzi (2001), os estudantes/trabalhadores pesquisados apontaram como fatores que atrapalham os estudos “[...] a falta de interesse e a dificuldade em aprender, bem como ao cansaço ocasionado pelo trabalho” (OLIVEIRA; ROBAZZI, 2001, p. 87). Por outro lado, existem atividades de trabalho que podem atuar como um incentivo para que os alunos estudem. Um exemplo desse tipo de atividade é um estágio ligado à profissão que os alunos pretendem exercer e que não tenha carga horária que atrapalhe os estudos²⁴.

No item 3, é averiguado o tempo que os alunos dedicam ao estudo dos conteúdos escolares de modo geral e o tempo dedicado ao estudo dos conteúdos de Filosofia. Esse estudo pressupõe que os alunos que não se dedicam ao estudo extraescolar dificilmente terão um bom desempenho nas atividades desenvolvidas através da disciplina Filosofia, pois não terão tempo suficiente para revisar os conteúdos estudados, o que agrava o fato de a carga horária semanal da referida disciplina ser de apenas 1 hora aula (45 minutos).

Considera-se que os fatores sociais e profissionais, bem como o tempo de estudo extraescolar, citados anteriormente, influenciaram os resultados desse estudo.

²⁴ Enfatiza-se que a atividade laboral em si não é necessariamente um fator que atrapalha a aprendizagem, visto que é possível ensinar a partir do próprio trabalho, como demonstram, por exemplo, as experiências bem sucedidas de alfabetização desenvolvidas por Paulo Freire na cidade de Angicos, localizada no estado do Rio Grande do Norte. A atividade laboral torna-se prejudicial aos alunos quando ela provoca os efeitos citados acima, tais como falta de tempo para o estudo e falta de interesse. Para maiores informações sobre o trabalho desenvolvido por Freire em Angicos ver LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos**: Uma experiência pioneira de educação. São Paulo, Cortez, 1996.

Além da utilização de questionário, esse estudo faz uso de entrevistas. A entrevista é um instrumento por meio do qual o pesquisador coleta informações diretamente com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Esse procedimento é definido por Gerhardt; *et al* (2009, p. 72) como

[...] uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação.

Complementando a definição dada por Gerhardt; *et al* (2009), Minayo (2002, p. 57) afirma o seguinte sobre a entrevista:

Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada. Suas formas de realização podem ser de natureza individual e/ou coletiva.

Desse modo, a pretensão das entrevistas realizadas nesta pesquisa foi coletar, junto aos alunos, informações sobre a percepção que os mesmos têm da eficácia do estudo da metodologia *elêntica* no desenvolvimento da prática da argumentação filosófica. As entrevistas foram realizadas individualmente com cada um dos alunos envolvidos na pesquisa e não foram gravadas em razão do não consentimento dos entrevistados.

O tipo de entrevista utilizado neste estudo foi a entrevista semiestruturada. Nessa modalidade de entrevista, “[...] o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal” (GERHARDT; *et al*, 2009, p. 72). A entrevista semiestruturada I (Apêndice B) consistiu em uma análise do interesse dos alunos pelo estudo em geral, pelo estudo dos conteúdos de Filosofia e sobre as suas percepções acerca de sua capacidade argumentativa. A entrevista semiestruturada II (Apêndice C) consistiu em uma análise e autoanálise onde a pesquisadora investigou se o interesse dos alunos pelo estudo em geral e pelo estudo da Filosofia sofreu alguma alteração após o estudo da metodologia *elêntica* e os alunos expuseram a sua percepção sobre o estudo da referida metodologia, analisando se ele ajudou a aperfeiçoar as suas práticas argumentativas.

A análise de documentos, de acordo com Flick (2009), consiste em um procedimento não intrusivo que abre uma nova perspectiva sobre o campo de pesquisa, uma vez que permite ao pesquisador ir além das perspectivas dos sujeitos da pesquisa. Segundo Gil (2008, p. 51), esse instrumento “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Os documentos analisados na pesquisa foram duas produções textuais elaboradas pelos alunos. O objetivo dessa análise foi analisar a capacidade de argumentação filosófica dos alunos antes e depois do estudo da metodologia *elêntica*. Antes do estudo da metodologia foi debatido o tema coragem e dadas explicações sobre como escrever uma dissertação filosófica. Em seguida, foi solicitado que os alunos escrevessem um texto argumentativo sobre esse tema. Após o estudo da metodologia *elêntica*, os alunos fizeram uma nova produção textual sobre o mesmo tema.

Os textos utilizados ao longo do projeto foram trechos extraídos do *Laques (ou Da Coragem)* (PLATÃO, 2016). A utilização de apenas uma obra justifica-se por dois motivos. Primeiramente, existe uma limitação de tempo para a realização do estudo. Ampliar a quantidade de obras a serem lidas poderia diminuir a qualidade da leitura. Por isso, optou-se pela leitura de uma única obra de forma mais detalhada. A segunda justificativa para a escolha da obra é o fato de o *Laques (ou Da Coragem)* (PLATÃO, 2016) apresentar a metodologia *elêntica* de forma clara, o que facilita a sua compreensão por parte dos alunos do Ensino Médio²⁵. É possível identificar nesse texto a estrutura formal da metodologia *elêntica* a respeito do conceito de coragem. Vale salientar que esse conceito foi desenvolvido pelos alunos participantes ao longo do estudo.

Ao falar sobre os instrumentos de coleta de dados na pesquisa qualitativa, Yin (2016, p. 8) afirma que “[...] a complexidade do ambiente de campo e a diversidade de seus participantes provavelmente justificam o uso de entrevistas e observações e mesmo a inspeção de documentos e artefatos”. Desse modo, os instrumentos de coleta de dados acima referidos objetivaram analisar o possível aprimoramento da argumentação do grupo pesquisado, após a compreensão da metodologia *elêntica*, bem como a percepção que os mesmos têm desse aprimoramento.

²⁵ Outros textos platônicos como *Górgias* (1980) e *Mênon* (2001) também apresentam a metodologia *elêntica* de maneira clara. A escolha do *Laques* deu-se em decorrência da autonomia da pesquisadora.

3.3 PÚBLICO-ALVO

A população do estudo é formada por 15 alunos que compõem a turma do 1º Ano “C” do Ensino Médio, turno vespertino, da Escola Estadual Amaro Cavalcanti. A escola está localizada na cidade de Jardim de Piranhas/RN. A escolha dessa população deu-se em decorrência do fato de que os alunos matriculados em turma de 1º Ano permaneceram na escola até o ano de 2019, o que viabilizou a realização desta pesquisa. Os alunos matriculados em outras turmas, por sua vez, deixam a escola antes da conclusão desse estudo. Assim sendo, não puderam participar da pesquisa. A escolha do turno vespertino decorreu do interesse que os alunos apresentam pela disciplina Filosofia, bem como pelo fato de que, em sua maioria, os alunos matriculados nesse turno não desenvolvem uma atividade econômica, apresentando maior disponibilidade de tempo para participar da pesquisa.

A amostra da pesquisa foi definida após a realização de uma conversa com os alunos e seus respectivos responsáveis sobre o projeto. Fizeram parte da pesquisa os alunos que se dispuseram a participar da mesma e que receberam a autorização de seus responsáveis. A amostra final da pesquisa é composta por cinco alunas. O tamanho da amostra é adequado à metodologia utilizada na pesquisa. De acordo com Yin (2001, p. 43), “no estudo de caso clássico, um ‘caso’ pode ser um indivíduo”. A amostra é considerada suficiente para os objetivos da pesquisa, uma vez que a mesma permitiu que fosse verificada e comparada a ampliação da capacidade de argumentação crítica das alunas.

3.4 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS

Todas as atividades de campo foram realizadas na Escola Estadual Amaro Cavalcanti no turno vespertino, durante o horário das aulas de Filosofia e no horário de aula de algumas outras disciplinas que foram cedidas pelos professores responsáveis pelas mesmas. No turno vespertino, as aulas iniciam às 13 horas e encerram às 17 horas. As atividades de campo aconteceram no período de 19 de fevereiro a 31 de maio de 2018.

As ações do projeto consistiram em atividades de recrutamento, coleta de dados, estudo, interpretação e validação dos dados coletados. O recrutamento dos participantes aconteceu no mês de fevereiro. Na ocasião, o projeto foi explicado aos

alunos e responsáveis e foi entregue aos mesmos o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), o Termo de assentimento livre e esclarecido (TALE) e o termo de autorização para uso de áudio. Os documentos mencionados anteriormente foram lidos e explicados aos presentes, que puderam esclarecer as suas dúvidas sobre a pesquisa. Foi dado aos pais e alunos o prazo de uma semana para que os termos de autorização fossem devolvidos. Além disso, a pesquisadora se colocou à disposição dos pais e alunos para o esclarecimento de eventuais dúvidas. Os alunos entregaram os termos dentro do prazo estabelecido na reunião. Cinco alunos aceitaram participar da pesquisa com o consentimento de seus responsáveis.

A etapa de coleta de dados da pesquisa foi desenvolvida entre os meses de fevereiro e maio de dois mil e dezoito e dividiu-se em dois momentos. O primeiro momento teve duração de três horas e dividiu-se em três encontros. Os dados foram coletados por meio da análise das dissertações filosóficas produzidas pelos alunos durante a aula de Filosofia e através da aplicação do questionário socioeconômico e profissional que consta em apêndice (ver Apêndice A) e da realização de uma entrevista semiestruturada (Apêndice B). Antes da escrita dos textos, o tema coragem foi discutido junto aos alunos e foram dados esclarecimentos sobre a produção de dissertação filosófica. Essa primeira etapa de escrita textual aconteceu antes do estudo da metodologia *elêntica*.

As atividades de estudo foram realizadas tendo como base um texto sobre a metodologia *elêntica* (Apêndice D), de autoria da pesquisadora e trechos extraídos do *Laques* (ou *Da Coragem*) (PLATÃO, 2016) (Anexo A). Essas ações aconteceram no mês de março, durante quatro encontros, com duração total de sete horas e trinta minutos. Os textos foram lidos e debatidos coletivamente. Todos os alunos matriculados no 1º Ano “C” participaram das atividades de estudo, porém não participaram das demais etapas da pesquisa, que ficaram restritas às cinco alunas que entregaram o TCLE e o TALE devidamente assinados.

No dia vinte e dois de março, as atividades da pesquisa foram suspensas tendo em vista que a rede estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Norte aderiu a uma greve que se estendeu até o dia dezoito de abril de 2018²⁶.

²⁶ De acordo com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Rio Grande do Norte (SINTE/RN) (2018), a greve deflagrada no dia 29 de março de 2019 teve como principal reivindicação o pagamento da correção de 6,81% do Piso Salarial 2018. “Além da correção do Piso, os profissionais da educação do Estado também reivindicam melhorias nas condições de trabalho e o pagamento de direitos que vêm sendo negados” (SINTE/RN, 2018, p. 1). Para maiores informações sobre a greve

Após a greve, as atividades da pesquisa foram retomadas. Foi feita uma revisão do estudo realizado até o momento e, em seguida, procedeu-se à segunda etapa das atividades de coleta de dados para analisar o desempenho das alunas quanto à argumentação. Essa etapa foi desenvolvida em três encontros e teve duração total de três horas e cinquenta e cinco minutos. A coleta de dados foi desenvolvida através da análise das dissertações filosóficas produzidas pelas alunas após o estudo da metodologia *elêntica* e da realização de uma segunda entrevista semiestruturada (Apêndice C). Após a coleta dos dados, iniciou-se a interpretação e validação dos mesmos. Essas atividades estenderam-se de maio a dezembro de 2018.

As ações de coleta de dados aconteceram entre os meses de fevereiro e maio de 2018. No total, foram destinadas às atividades de campo dessa pesquisa quatorze horas e vinte e cinco minutos. As atividades de interpretação e validação dos dados coletados aconteceram de maio a dezembro de 2018 e a carga-horária a elas dedicada, não foi contabilizada. Os resultados da pesquisa serão apresentados no próximo tópico.

acesse: <http://sintern.org.br/blog/trabalhadores-em-educacao-da-rede-estadual-entram-em-greve-por-tempo-indeterminado/>. A suspensão das aulas decorrente da greve dos professores do estado do Rio Grande do Norte interferiu na pesquisa, em razão da impossibilidade de realização das reuniões com os pesquisados, pois as mesmas aconteciam durante as aulas.

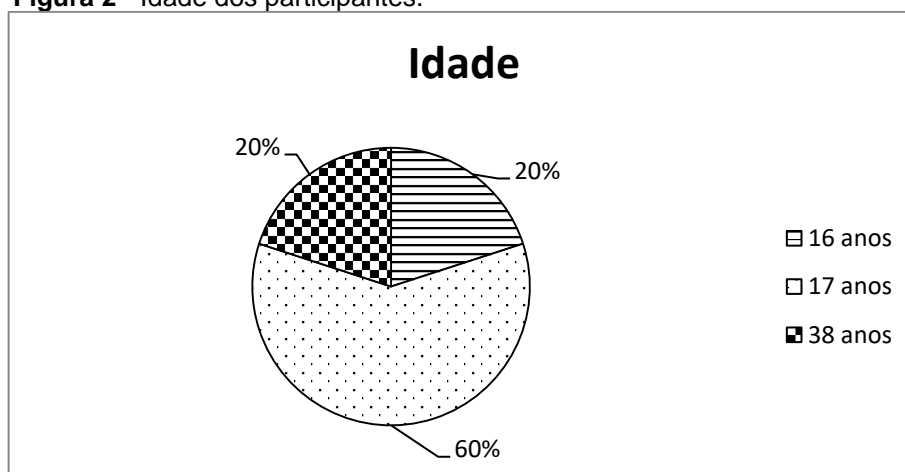
4 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Este tópico apresenta os resultados da pesquisa. Nele é apresentado o perfil dos sujeitos de pesquisa e os pontos de vista dos mesmos acerca da importância do estudo de modo geral, do estudo da Filosofia e de suas capacidades argumentativas. O objetivo de analisar a percepção das alunas sobre os aspectos referidos é verificar se essa percepção interfere no desenvolvimento de suas capacidades de argumentação.

4.1 PERFIL DOS SUJEITOS DE PESQUISA

Com relação ao perfil social, no total foram pesquisadas cinco alunas, todas do sexo feminino. A faixa etária varia de 16 a 38 anos, como pode ser observado na figura 2.

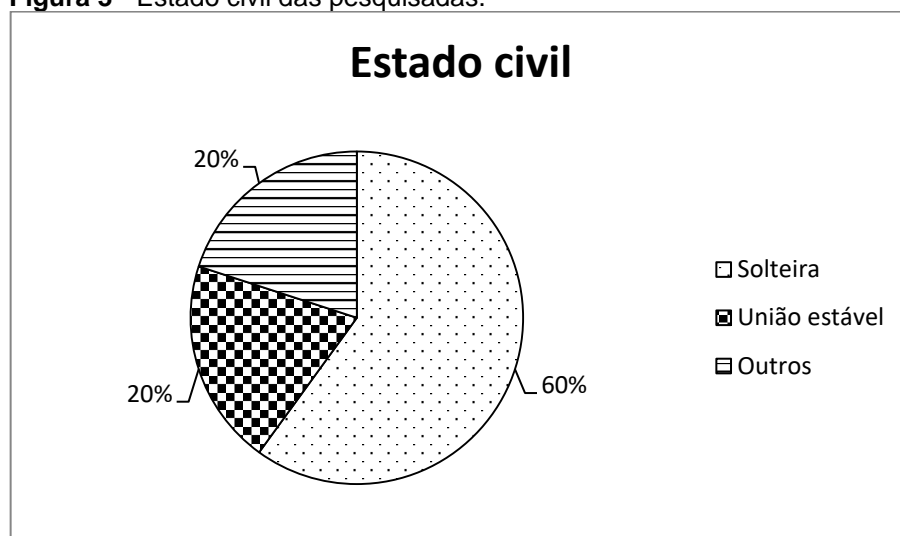
Figura 2 - Idade dos participantes.



Fonte: Pesquisa de campo

Em relação à idade, uma aluna (20%) tem 16 anos, três alunas (60%) têm 17 anos e uma aluna (20%) tem 38 anos. Os dados sobre a idade serão analisados em conjunto com os dados sobre estado civil e número de filhos.

Quanto ao estado civil, três (60%) das pesquisadas são solteiras e duas (40%) possuem união estável, ver figura 3. Apenas uma aluna (20%) possui filhos. Ela tem duas filhas.

Figura 3 - Estado civil das pesquisadas.

Fonte: Pesquisa de campo

Um estudo desenvolvido por Vieira e Amaral (2013) aponta que existe uma tendência a atribuir a maioria das responsabilidades domésticas às mulheres. Segundo as autoras, mesmo quando as mulheres assumem uma atividade de trabalho remunerada, elas sentem-se responsáveis “pelas funções do lar e muitas resistem à ideia de delegação das tarefas domésticas, o que dificulta o estabelecimento de novas formas de relação e as faz definir as ações do marido como de ‘apoio’ e não de compartilhamento” (VIEIRA; AMARAL, 2013, p. 410).

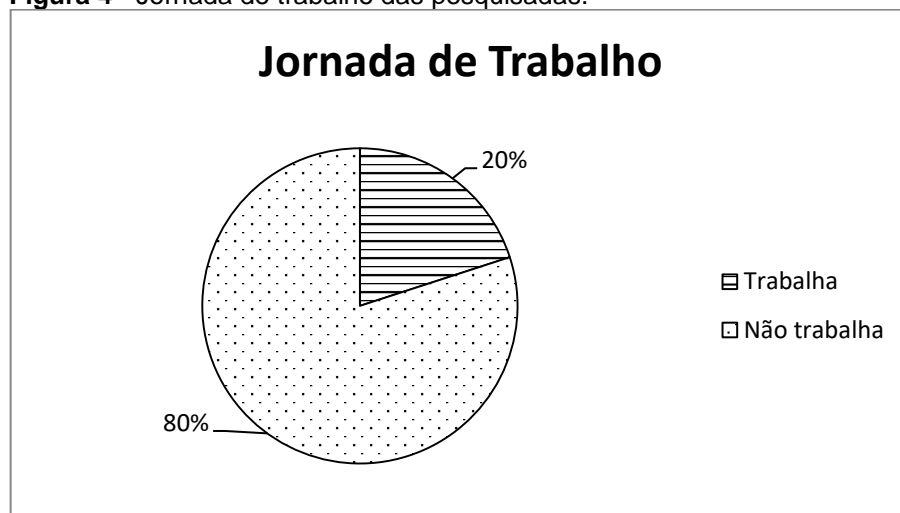
A partir dos estudos desenvolvidos por Fávero e Mello (1997), Pantoja (2003) e Vieira e Amaral (2013), pressupôs-se, nesta pesquisa, que estudantes do sexo feminino, casadas e que têm filhos tenderiam a apresentar uma maior dificuldade frente aos desafios escolares, exibindo um rendimento baixo. Todavia, a partir dos dados obtidos, esse estudo não constatou a existência de uma correlação entre o desenvolvimento da habilidade de argumentação das alunas envolvidas no projeto e os fatores: idade, estado civil e o fato de terem filhos. A aluna E, por exemplo, sendo solteira e sem filhos, não conseguiu ampliar sua capacidade argumentativa enquanto a aluna D, possuindo uma união estável e tendo duas filhas, conseguiu obter resultados positivos, apresentando evolução na prática argumentativa.

Com relação ao perfil profissional, apenas uma aluna (20%) exerce uma atividade de trabalho remunerada, ver figura 4.

Nos estudos de Oliveira; *et al* (2003, p. 13), Oliveira e Robazzi (2001) e Dutra-Thomé, Pereira e Koller (2016), o trabalho é apontado como um fator que interfere negativamente no desempenho dos estudantes: “Em relação aos fatores negativos, a

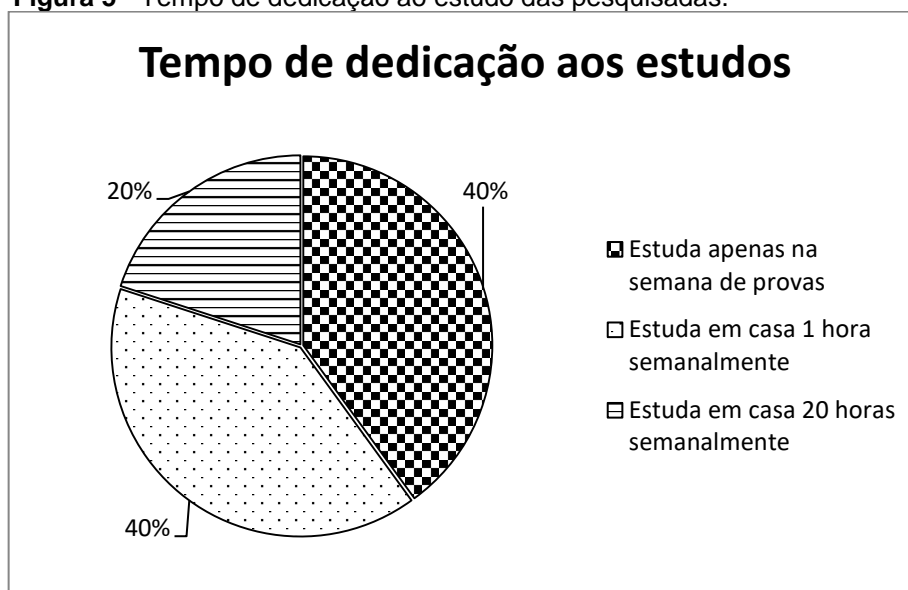
carga horária da jornada de trabalho mais o período escolar podem ser cansativos para os jovens, que passam a ter menos horas de sono e um menor tempo para recreação e lazer.” (DUTRA-THOMÉ; PEREIRA; KOLLER, 2016, p. 102). Seguindo a linha de raciocínio apresentada pelos referidos autores, esperava-se que os estudantes que não trabalham desenvolvessem melhor suas habilidades. Entretanto, esta pesquisa não demonstrou correspondência entre o fator trabalho e o desenvolvimento da capacidade argumentativa. A aluna A é a única entre as pesquisadas que desenvolve uma atividade de trabalho remunerada. Ela apresentou evolução de desempenho em todas as categorias de análise. As demais alunas, apesar de não trabalharem, apresentaram uma evolução inferior ao da aluna A. A aluna B melhorou seu desempenho em duas categorias (40%) de análise. As alunas C e D evoluíram em quatro (80%) categorias e a aluna E não apresentou melhoria de desempenho. A aluna E apresentou retrocesso na categoria “autenticidade” (20%).

Figura 4 - Jornada de trabalho das pesquisadas.



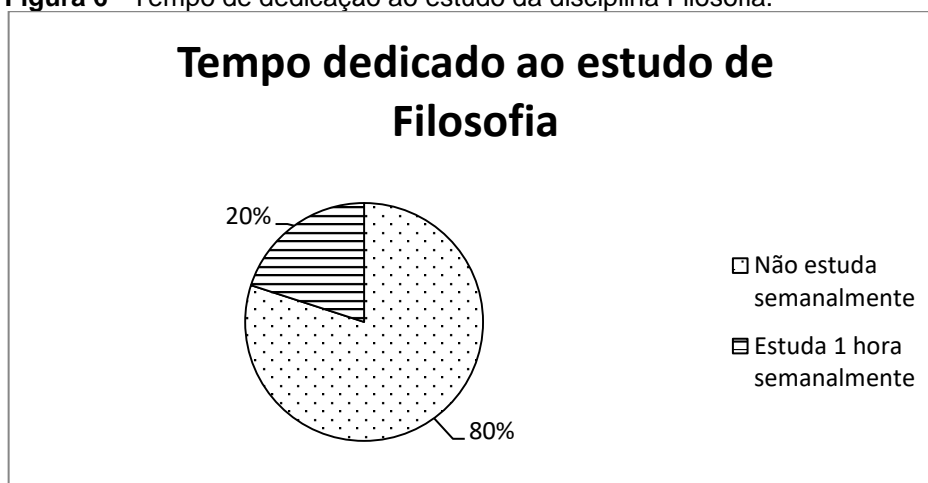
Fonte: pesquisa de campo

Em relação ao tempo de dedicação ao estudo, duas alunas (40%) dedicam 1 hora semanal ao estudo extraescolar; uma aluna (20%) dedica 20 horas a esse estudo e duas alunas (40%) estudam apenas na semana reservada à realização das avaliações bimestrais, ver figura 5.

Figura 5 - Tempo de dedicação ao estudo das pesquisadas.

Fonte: pesquisa de campo

Quanto ao estudo específico de Filosofia, apenas uma aluna (20%) dedica-se semanalmente ao estudo dos conteúdos da disciplina. Ela estuda 1 hora semanalmente, ver figura 6.

Figura 6 - Tempo de dedicação ao estudo da disciplina Filosofia.

Fonte: pesquisa de campo

Embora os estudos de Fávero e Mello (1997) e Pantoja (2003) demonstrem que os alunos casados e que têm filhos dispõem de menos tempo para estudar e os estudos de Oliveira; *et al* (2003, p. 13), Oliveira e Robazzi (2001) e Dutra-Thomé, Pereira e Koller (2016) apontem que os estudantes que trabalham apresentam um desempenho escolar inferior aos demais estudantes devido ao cansaço, ao pouco tempo para dedicar-se aos estudos, entre outros fatores, este estudo observou que o

fato de um aluno dispor de tempo livre não significa necessariamente que ele utilize esse tempo para estudar. A motivação para estudar exerce maior influência sobre o tempo de dedicação aos estudos que a disponibilidade de tempo das alunas pesquisadas. Não obstante somente uma aluna (20%) trabalhar, apenas três alunas (60%) dedicam-se ao estudo escolar semanalmente. Duas dessas alunas (40%) estudam 1 hora por semana e uma delas (20%) estuda 20 horas. Somente uma aluna (20%) dedica-se ao estudo da disciplina Filosofia, regularmente. A mesma estuda 1 hora por semana. Apesar da atenção dada por essa aluna à referida disciplina, os dados coletados nessa pesquisa demonstraram que a mesma não conseguiu desenvolver a capacidade de definir conceitos nos textos escritos. A aluna A, por outro lado, apesar de estudar apenas na semana em que acontecem as avaliações bimestrais apresentou evolução em todas as categorias de análise.

Não se observou nenhuma correlação entre a percepção das alunas acerca de suas capacidades argumentativas, o tempo de dedicação aos estudos e o desenvolvimento das habilidades de argumentação. Essa constatação é desenvolvida na sequência do texto.

4.2 PERCEPÇÃO DAS ALUNAS PESQUISADAS SOBRE O ENSINO E SUA CAPACIDADE ARGUMENTATIVA

No decorrer da pesquisa foram realizadas duas entrevistas com as alunas participantes (ver Apêndices B e C). O objetivo das entrevistas foi analisar a percepção das pesquisadas sobre a importância do estudo e sobre as suas capacidades argumentativas antes e após o estudo da *metodologia elêntica*. Buscou-se também verificar se essa percepção interfere no desenvolvimento da argumentação das pesquisadas.

Em ambas as entrevistas, quando perguntadas sobre a importância dos estudos, todas as alunas responderam que consideram importante estudar e que gostam dessa prática.

Quando perguntadas sobre a importância do estudo da disciplina Filosofia, todas as alunas afirmaram que é uma disciplina importante. A aluna A afirmou que estudar Filosofia é importante “porque nos ajuda a elevar nosso pensamento em muitas áreas, principalmente nos ajuda a criticar e debater com segurança sobre qualquer assunto” (Aluna A. Fonte: pesquisa de campo). A aluna B disse que o estudo

da disciplina é importante para entender o porquê das coisas. Para a aluna C, a Filosofia é importante porque desperta a sua curiosidade e sua vontade de saber mais. A aluna D afirmou que a disciplina é importante porque através dela é possível saber o que outras pessoas (filósofos) dizem sobre os temas estudados. Para a aluna E, a Filosofia é importante porque “às vezes aplicamos algo aprendido em sala de aula em alguma questão que nós fazemos sobre determinado tema” (Aluna E. Fonte: pesquisa de campo).

Embora todas as alunas tenham afirmado, com diferentes justificativas, que é importante estudar Filosofia, a aluna B disse não gostar de estudar essa disciplina porque, segundo a mesma, é muito complicado entender o que os filósofos falam e ela acredita que não irá precisar dos conhecimentos de filosofia no futuro profissional.

Com relação aos conteúdos trabalhados na disciplina Filosofia, a aluna A disse que os “conteúdos são muito importantes, pois ajudam a desinibir, a ser mais crítica e sociável diante de outras pessoas” (Aluna A. Fonte: pesquisa de campo). Segundo a aluna B, os conteúdos “são importantes, mas são muito complicados” (Aluna B. Fonte: pesquisa de campo). Para a Aluna C, os conteúdos são “muito interessantes e bons de aprender” (Aluna C. Fonte: pesquisa de campo). A aluna D afirmou que os conteúdos de Filosofia mostram pensamentos diferentes e que, por isso nunca se chega a uma coisa concreta, a uma resposta certa. Para a aluna E alguns conteúdos trabalhados na disciplina Filosofia são chatos e outros são legais.

Quanto às metodologias utilizadas nas aulas de Filosofia, a aluna A afirmou que são metodologias que ajudam e facilitam os assuntos trabalhados na disciplina. A aluna B afirmou que sente mais facilidade em aprender quando a professora utiliza *slides* nas aulas. A aluna C disse que o emprego de diferentes metodologias com a utilização de recursos com *slides*, textos, seminários facilita a aprendizagem porque deixa as aulas menos repetitivas. Segundo a aluna D, a utilização de *slides* nas aulas dificulta a aprendizagem. A aluna D afirmou que prefere quando a professora elabora atividades com perguntas e respostas. A aluna E disse gostar da metodologia utilizada e acrescentou que as aulas são mais produtivas quando acontece uma maior interação entre a turma.

Na primeira entrevista realizada – antes da realização do estudo da metodologia *elêntica* – duas alunas (alunas A e B) afirmaram ter a capacidade argumentativa bem desenvolvida, uma aluna (aluna C) afirmou argumentar bem

oralmente e apresentar dificuldade na argumentação escrita e duas alunas (alunas D e E) relataram ter muita dificuldade na prática argumentativa.

Após a realização do estudo da metodologia *elêntica*, procedeu-se uma nova entrevista. Quando indagadas sobre o estudo realizado, todas as pesquisadas afirmaram ter melhorado suas capacidades argumentativas, inclusive as alunas que julgavam argumentar bem antes do estudo realizado. A aluna A afirmou o seguinte: “Depois do estudo da metodologia *elêntica* percebi que o estudo me ajudou muito, pois agora sei bem como criticar e argumentar com mais facilidade e certa responsabilidade sobre o assunto a debater” (Aluna A. Fonte: pesquisa de campo). A aluna B relatou o que segue: “minha capacidade de argumentação melhorou após a leitura dos textos, pois eles me ajudaram tanto em argumentação como no dia a dia” (Aluna B. Fonte: pesquisa de campo). Para a aluna C, o estudo da metodologia *elêntica* foi proveitoso porque a ajudou “durante a escrita de um texto a definir todos os conceitos usados” (Aluna C. Fonte: pesquisa de campo). A aluna D afirmou que o estudo a auxiliou na escrita de textos para que a mesma não fugisse do tema estudado. A aluna E relatou o seguinte: “Com o estudo da metodologia *elêntica* eu aprendi a definir melhor os conceitos usados nos textos.” (Aluna E. Fonte: pesquisa de campo).

A análise dos textos produzidos antes do estudo da metodologia *elêntica* demonstrou que a percepção das alunas A e B acerca de suas capacidades argumentativas no texto escrito estavam parcialmente equivocadas, considerados os critérios aqui estabelecidos. Apesar de terem atendido totalmente aos critérios de autenticidade e argumentação (coerência), a aluna B deixou a desejar nos demais critérios. A aluna A, por sua vez, atendeu parcialmente à categoria validade do argumento, não atendendo às demais. Assim, infere-se que as alunas estavam imbuídas da crença de saber o que não se sabe. As alunas A e B reconheceram que o estudo da referida metodologia ampliou as suas habilidades de argumentação e que antes deste estudo elas não argumentavam tão bem quanto imaginavam. Todavia, por meio da análise do segundo texto, produzido pelas alunas após o estudo da metodologia, observou-se que a aluna B não desenvolveu a definição conceitual. A aluna A, por outro lado, evoluiu em todas as categorias de análise. A aluna E, apesar do reconhecimento de sua ignorância quanto à argumentação, não melhorou seu desempenho em nenhum dos critérios analisados.

Logo, não foi possível observar uma relação direta entre a percepção das alunas sobre a importância do estudo, suas capacidades de argumentação e as suas desenvolvimentos nos textos escritos, visto que uma aluna E, que afirmou reconhecer a importância do estudo e, em especial, da disciplina Filosofia e perceber as suas limitações quanto à argumentação não conseguiu desenvolver a sua capacidade de argumentação em nenhuma das categorias de análise. A aluna B, apesar de ter afirmado na primeira entrevista, realizada antes do estudo da *metodologia elêntica*, que argumentava bem e que não via utilidade para os conteúdos de filosofia em seu futuro profissional, conseguiu desenvolver a prática argumentativa em quatro critérios de análise. A aluna B deixou a desejar apenas na categoria definição conceitual. Os textos produzidos pelas alunas serão analisados com maior profundidade no próximo tópico.

4.3 ANÁLISE DOS TEXTOS

Os textos produzidos pelas alunas foram analisados a partir dos critérios autenticidade, validade do argumento, solidez do argumento, coerência e definição conceitual.

Ambos os textos escritos pela Aluna B atendem totalmente ao critério de autenticidade, uma vez que eles apresentam ideias autênticas da aluna. No primeiro texto produzido pela Aluna B, os critérios validade e solidez dos argumentos são atendidos parcialmente, visto que a conclusão não segue completamente a lógica exposta no desenvolvimento do texto e o argumento não é bem fundamentado. A coerência, por sua vez, é atendida totalmente, pois a lógica interna do texto permanece intacta. O critério definição conceitual não é atendido, pois a aluna utiliza apenas exemplos de ações consideradas corajosas, mas não define coragem, como pode ser notado no trecho a seguir:

Muitas pessoas tem coragem de ir morar em outro país longe de seus familiares, para ter uma qualidade de estudo melhor, mas a mesma tem medo de andar de avião. Alguns alunos de uma certa escola, foram selecionados e ganharam bolsas para estudar em uma faculdade particular; muitos tenho medo de sangue, outros tenham medo de pessoas mortas. Porém apesar de seus medos todos tinham o mesmo objetivo conclui a faculdade e serem grandes profissionais e dessa forma fazer com que os seus familiares tivessem orgulho de si (Aluna B. Fonte: pesquisa de campo).

Desse modo, a aluna limitou-se a simples citação de exemplos. No segundo texto produzido pela Aluna B, todos os critérios de argumentação são atendidos em sua totalidade. O critério de definição conceitual permanece sem ser contemplado. A aluna repetiu o mesmo procedimento adotado no texto 1 ao citar exemplos de atos que são considerados corajosos e atos que não são considerados corajosos sem, no entanto, definir o conceito de coragem.

O termo coragem pode também ser usado da seguinte forma, uma certa pessoa tem medo de sapo desde a infância, a mesma depois de adulta começou a fazer faculdade de biologia e lá ela pegou no sapo, isso foi um ato de coragem? Não, foi apenas um trauma que a mesma conseguiu superar. Outra certa pessoa estava em uma praia e de repente escutou gritos quando observou uma mulher estava sendo atacada por um tubarão, imediatamente a pessoa foi para dentro do mar salvar a mulher, isso foi um ato de coragem? Sim, pois a mesma arriscou a própria vida para salvar a de uma pessoa que ela mesma nem conhecia (Aluna B. Fonte: pesquisa de campo).

Como observamos na citação anterior, o texto não define o conceito de coragem. Apesar da não definição conceitual, é possível notar uma evolução quanto a esse critério, visto que a aluna afirma no texto que “[...] coragem é uma palavra que representa uma ação [...] coragem é algo que tem dentro de si” (Aluna B. Fonte: pesquisa de campo). Essas afirmações, no entanto, não constituem uma definição do conceito trabalhado no texto, pois a aluna apenas cita exemplos do que é ou não um ato corajoso e se contradiz várias vezes ao dissociar a ação (ato corajoso) do conceito (coragem). Isso pode ser percebido na seguinte passagem do texto 2: “[...] nem toda ação corajosa é realmente coragem” (Aluna B. Fonte: pesquisa de campo). Comparando-se as duas versões do texto, da primeira para a segunda houve evolução, corrigiram-se os argumentos, acrescentando-os, dando solidez e, no final, tornando-o mais coerente.

No que se refere à autenticidade, os dois textos escritos pela Aluna D apresentam ideias autênticas, atendendo completamente a esse critério. O primeiro texto escrito pela Aluna D atendeu parcialmente à validade do argumento, tendo em vista apenas ter exposto, no geral, o que pensava, não argumentando ou explicando devidamente. Não se vê claramente o argumento utilizado, por isso o texto também não atendeu à solidez do argumento. Com relação à coerência, atendeu parcialmente, pois, apesar de não argumentar, o texto teve uma sequência lógica e por isso, de certa forma, é coerente. O texto não atendeu à definição conceitual, pois apenas utiliza exemplos de ações consideradas corajosas, como pode ser observado na passagem

a seguir: “[...] coragem é aquilo que você não tem medo de enfrentar os obstáculos de enfrentar os próximos. Coragem é uma pessoa que mesmo com dificuldade não deixa de lutar para conquistar aquilo que sonha” (Aluna D. Fonte: pesquisa de campo).

O segundo texto da Aluna D atendeu totalmente ao critério de validade do argumento, haja vista que segue rigorosamente a lógica do raciocínio exposto nos parágrafos do desenvolvimento. O texto atendeu parcialmente ao critério solidez do argumento, pois o argumento utilizado não é bem fundamentado. Quanto à coerência, atendeu totalmente, haja vista que expôs um argumento, foi capaz de defendê-lo e suas ideias foram plausíveis, de acordo com o restante do seu texto. O critério de definição conceitual foi atendido completamente. A aluna define a coragem como “uma ação consciente e baseada em valores pessoais. Pois aquele que a pratica deve ter consciência daquilo que está fazendo” (Aluna D. Fonte: pesquisa de campo). De um texto para o outro houve melhora expressiva, todavia é feita a citação de autores sem relacioná-los ao texto. Na introdução do texto, a aluna afirma que “Pensadores como Platão, Aristóteles e Comte abordaram esse tema” (Aluna D. Fonte: pesquisa de campo), porém, esses autores não são retomados no decorrer do texto, o que deixa de enriquecê-lo.

Ambos os textos produzido pela Aluna C atenderam ao critério de autenticidade. No primeiro texto, a validade do argumento é atendida parcialmente, pois o argumento utilizado, baseado na visão de mundo da autora, tem muito a ver com certos “achismos” de uma coisa em detrimento da outra, como a questão da timidez – coragem, presente no trecho a seguir:

Pessoas tímidas são chamadas de "não corajosas" mas é aí onde muita gente se engana, talvez aquela pessoa tímida "medrosa" aparentemente tenha mais coragem que um "valentão". A coragem não está nas suas características pessoais, mas sim em sua determinação e força de vontade para alcançar seus objetivos, a coragem não está em rótulos, mas sem atitude (Aluna C. Fonte: pesquisa de campo).

No texto, a aluna defende a dissociação entre a aparência corajosa e a coragem. Para isso, ela afirma que a pessoa tímida não é, necessariamente, medrosa. Os critérios da solidez do argumento e da coerência não foram atendidos, apesar das ideias no interior do texto serem de fácil compreensão e perceptíveis na sociedade. Ainda assim, como pode ser observado na citação anterior, o texto da aluna C não se pautou em um argumento, mas apenas citou ideias sem fundamentação. No texto não

houve definição conceitual, pois a aluna apenas citou o que não é coragem e afirmou que esta nem sempre está associada à aparência daquele que a possui.

O segundo texto da Aluna C atende totalmente ao critério de validade do argumento, pois seu ponto de vista, além de ficar esclarecido, é baseado em uma visão mais abrangente. A solidez do argumento é atendida parcialmente, pois, apesar de bem defendidos, os argumentos foram pouco fundamentados, ou seja, não se sabe de onde partiu a ideia central. Quanto à coerência, atendeu parcialmente, já que na defesa do argumento mostrou uma postura e, no fechamento das ideias, mudou um pouco. O conceito de coragem foi definido. Para a aluna, coragem é o ato de fazer aquilo que considera correto, mesmo contra a vontade daquele que pratica tal ato. Houve evolução de um texto para o outro em todos os critérios de análise.

O primeiro texto da Aluna A não atende ao critério de autenticidade, visto que a aluna apenas cita o pensamento de outras pessoas. Com relação à validade do argumento, o critério foi atendido parcialmente, tendo em vista que a aluna defendeu a ideia, argumentou baseando-se em diversas visões de mundo, ou seja, do senso comum e cita o pensamento de Comte-Sponville e Aristóteles sem fazer ponderações sobre os mesmos. Os critérios de solidez do argumento e coerência não foram atendidos, já que, devido ao apanhado de ideias, não houve a defesa de um ponto de vista mais forte para ela, assim não existe uma lógica interna no texto, como podemos analisar:

Uns dizem que é um sentimento, que apenas sentir-se corajoso já é suficiente para que a pessoa seja considerada corajosa, mesmo que ela não demonstre o que sente por meio de uma ação.

Outras pessoas dizem que a coragem é um ato, que é agir com o coração, seguindo o sentimento. A coragem também é considerada a bravura. Outros preferem dizer que a coragem não significa ausência de medo, mas agir apesar do medo, como o filósofo Comte Sponville. Para Aristóteles a coragem é o meio termo entre a temeridade e a covardia (Aluna A. Fonte: pesquisa de campo).

Diferente do observado na citação anterior, o segundo texto da Aluna A atendeu ao critério de autenticidade, não se restringindo às ideias de outras pessoas. No que se refere à validade do argumento, houve total atendimento do critério, uma vez que a conclusão segue a linha de raciocínio expressa nos parágrafos anteriores. O texto atendeu totalmente ao critério de solidez do argumento, já que através dos imensos exemplos e comentários, além do próprio posicionamento, faz com que seja um texto crível. A coerência também foi atendida em sua totalidade. A lógica interna do texto

foi preservada e o texto foi facilmente compreendido. O critério de definição conceitual foi atendido. Apesar da utilização de diversos exemplos, os mesmos não prejudicaram o desenrolar do texto, pois não desviaram a aluna da pergunta “O que é?”, mas ajudaram a corroborar a ideia defendida.

Aos que defendem a coragem como um ato, é preciso saber se tal ato é coragem ou apenas obrigação. Como exemplo temos um bombeiro que entra nas chamas para salvar uma última vítima, ou um salva-vidas que se atira à água para evitar o afogamento de uma pessoa, esses cumprem apenas o dever de sua profissão, pois não fazer implica covardia, mas o fazerem não implica coragem. Agir por obrigação não é coragem (Aluna A. Fonte: pesquisa de campo).

Conforme observado, os exemplos citados no segundo texto escrito pela aluna A servem apenas para apoiar a ideia de que a coragem não consiste em agir por obrigação. O texto não se limita aos exemplos. Em sua sequência a ideia apoiada pelos exemplos é retomada para afirmar que a coragem consiste em um ato voluntário.

Houve um enriquecimento no segundo texto quando comparado com o primeiro. A aluna apresentou evolução em todas as categorias de análise. Enfatiza-se o progresso da aluna no que diz respeito à solidificação do argumento e à coerência. Ela adotou uma posição a partir do que foi exposto e seguiu uma única linha de raciocínio.

A Aluna E, em seu primeiro texto, atendeu ao critério de autenticidade. A validade do argumento foi atendida parcialmente, haja vista a confusão dos pontos de vista defendidos no decorrer do texto, o que não permite a nítida visão da lógica de raciocínio do texto. A solidez do argumento também não foi atendida. Os argumentos não foram sólidos nem convincentes. No texto não são citadas fontes. Apesar das afirmações da aluna poderem ser constatadas e, por isso, serem consideradas verdadeiras, o texto não atende ao proposto, pois apenas relaciona a ausência de coragem com preguiça e timidez, como podemos observar no texto a seguir:

Quantas vezes não já vimos, ou até mesmo vivemos aquela vergonha de vestir uma roupa fora do seu usual, a falta de coragem de chegar em uma pessoa que sente atração, de fazer algo diferente, de mandar uma foto quando alguém pede. São momentos triviais onde nossa coragem resolve se esconder.

Ou talvez quando temos várias atividades acumulada, compromissos com uma pessoa, coisas para organizar e a coragem vai se esvaindo, e a preguiça chega para ficar, e você não faz nada que estava programado (Aluna A. Fonte: pesquisa de campo).

O texto atendeu parcialmente ao critério de coerência, pois, devido à miscelânea de ideias, nem todos os argumentos se mostraram verdadeiramente adequados à temática. O texto não define o conceito de coragem, apenas cita que em algumas situações a coragem está relacionada à liberação de adrenalina pelo organismo:

Coragem pode vir em situações extremas também, onde você pode estar com medo, mas você vai sentir a coragem em forma de adrenalina correndo por seu corpo, pode ocorrer em momentos de perigo, pode ser que se descubra sua coragem com o medo, afinal quem é medroso pode se tornar corajoso dependendo da situação (Aluna A. Fonte: pesquisa de campo).

Analisando o texto anterior, constata-se que não há definição conceitual. No segundo texto, a Aluna E atendeu parcialmente ao critério de autenticidade, visto que, no início do texto, a aluna restringiu-se a citar as definições de coragem da gramática e da biologia, não apresentando um pensamento autêntico. O texto atende parcialmente à validade do argumento, pois a conclusão não segue totalmente a lógica de raciocínio presente nos parágrafos anteriores. A solidez do argumento não foi atendida. Não há um argumento forte o suficiente no texto, apenas um emaranhado de ideias. A coerência foi atendida parcialmente, pois de acordo com a miscelânea de pontos de vista elencados, ao terminar o texto com uma pergunta, está coerente, em parte, com o que foi demonstrado no decorrer do texto. A aluna E não definiu o conceito de coragem. Não houve evolução nos textos. As ideias da aluna permaneceram vagas de um texto para o outro. Não existiu a defesa clara de um ponto de vista. O quadro 3 apresenta a análise de cada texto de acordo com as categorias estabelecidas.

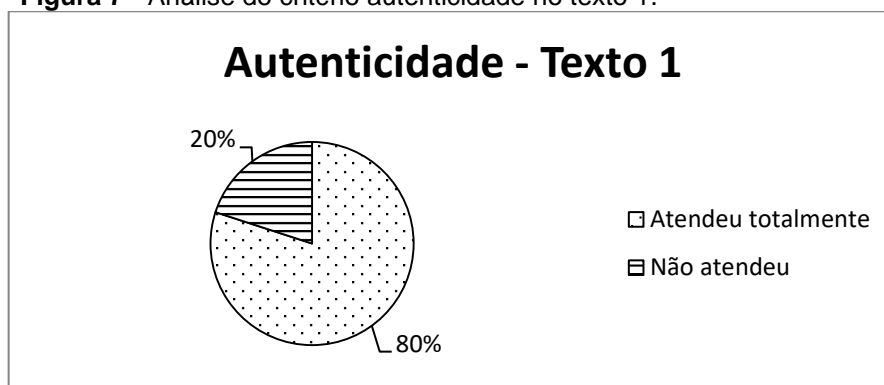
Quadro 3 - Análise dos textos de acordo com as categorias estabelecidas.

Categorias de análise	Autenticidade	Validade do argumento	Solidez do argumento	Coerência	Definição conceitual
Aluna B Texto 1	Atendeu totalmente	Atendeu parcialmente	Atendeu parcialmente	Atendeu totalmente	Não atendeu
Aluna B Texto 2	Atendeu totalmente	Atendeu totalmente	Atendeu totalmente	Atendeu totalmente	Não atendeu
Aluna D Texto 1	Atendeu totalmente	Atendeu parcialmente	Não atendeu	Atendeu parcialmente	Não atendeu
Aluna D Texto 2	Atendeu totalmente	Atendeu totalmente	Atendeu parcialmente	Atendeu totalmente	Atendeu totalmente
Aluna C Texto 1	Atendeu totalmente	Atendeu parcialmente	Não atendeu	Não atendeu	Não atendeu
Aluna C Texto 2	Atendeu totalmente	Atendeu totalmente	Atendeu parcialmente	Atendeu parcialmente	Atendeu totalmente
Aluna A Texto 1	Não atendeu	Atendeu parcialmente	Não atendeu	Não atendeu	Não atendeu
Aluna A Texto 2	Atendeu totalmente	Atendeu totalmente	Atendeu totalmente	Atendeu totalmente	Atendeu totalmente
Aluna E Texto 1	Atendeu totalmente	Atendeu parcialmente	Não atendeu	Atendeu parcialmente	Não atendeu
Aluna E Texto 2	Atendeu parcialmente	Atendeu parcialmente	Não atendeu	Atendeu parcialmente	Não atendeu

Fonte: Pesquisa de campo

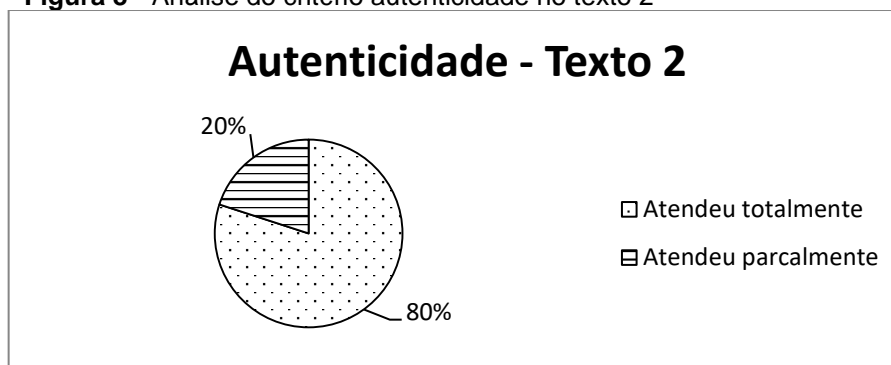
Como pode ser observado no quadro 3, com relação à categoria “autenticidade” houve uma evolução no segundo texto da aluna A, que passou a contemplar totalmente o critério. No primeiro texto, a aluna não atendeu ao mesmo. Todavia, a aluna E, que em sua primeira produção textual atendeu totalmente a esse critério, atendeu parcialmente ao critério no segundo texto, havendo retrocesso nesse quesito. As demais alunas atenderam totalmente ao critério em ambos os textos. Assim, 20% apresentou retrocesso e 80% atendeu totalmente à autenticidade, ver figuras 7 e 8.

Figura 7 - Análise do critério autenticidade no texto 1.



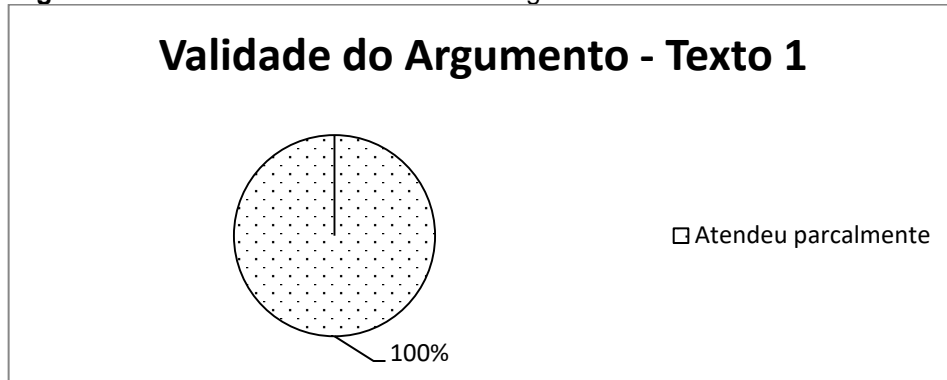
Fonte: Pesquisa de campo

Figura 8 - Análise do critério autenticidade no texto 2

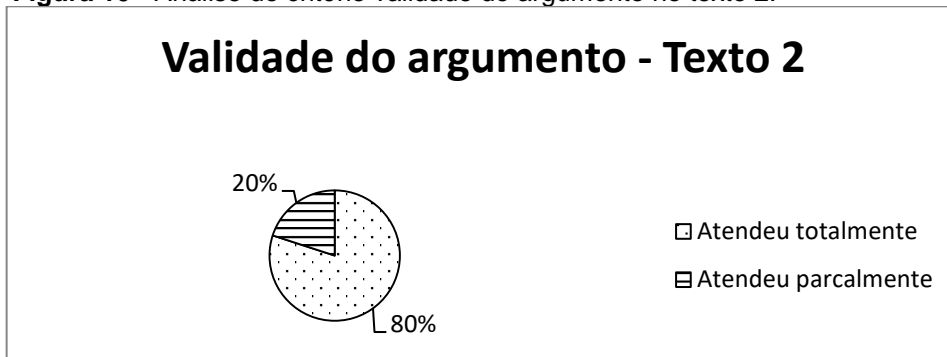


Fonte: Pesquisa de campo

Na categoria “validade do argumento”, no primeiro texto, todas as alunas atenderam parcialmente ao critério. No segundo texto, 4 alunas (80%), passaram a atender totalmente o critério, ver figuras 9 e 10.

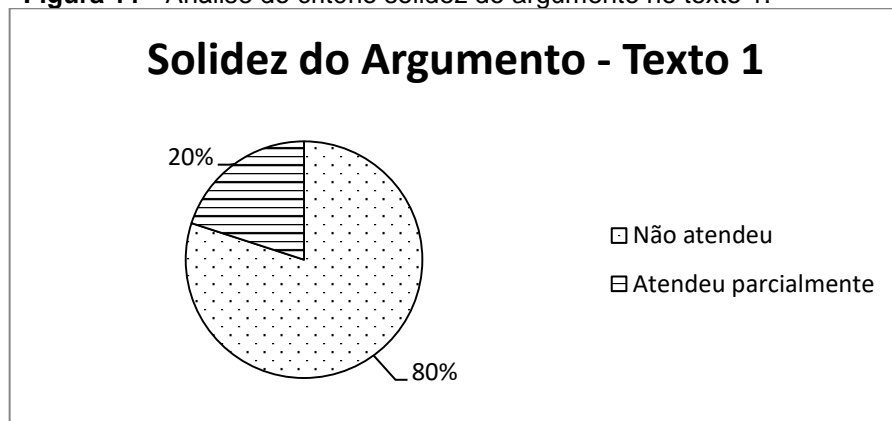
Figura 9 - Análise do critério validade do argumento no texto 1.

Fonte: Pesquisa de campo.

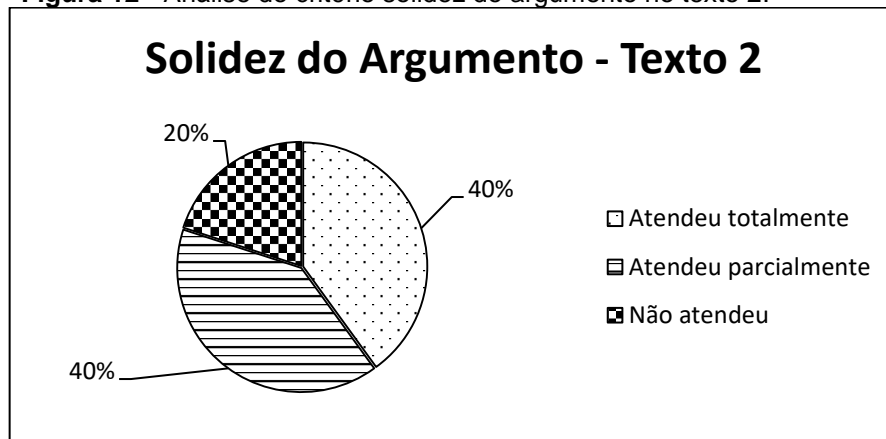
Figura 10 - Análise do critério validade do argumento no texto 2.

Fonte: Pesquisa de campo.

Quanto à “solidez do argumento”, no primeiro texto, uma aluna contemplou parcialmente o critério e quatro não contemplaram de nenhum modo. No segundo texto, houve avanço por parte de quatro alunas. Duas delas passaram a atender totalmente ao critério e duas parcialmente. No total, houve evolução de 80% das alunas, ver figuras 11 e 12.

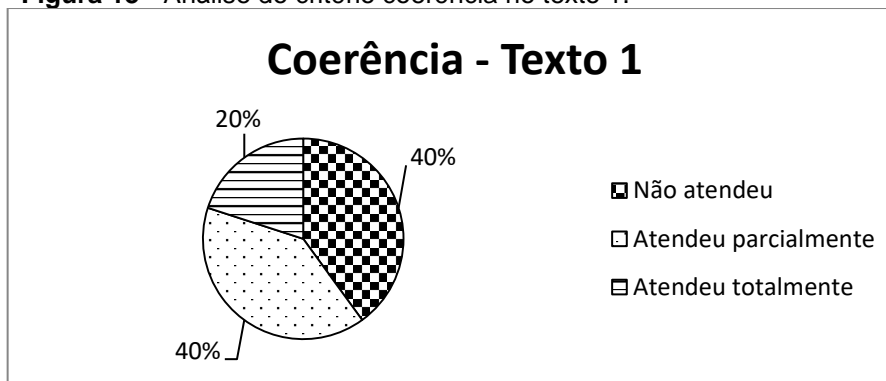
Figura 11 - Análise do critério solidez do argumento no texto 1.

Fonte: Pesquisa de campo.

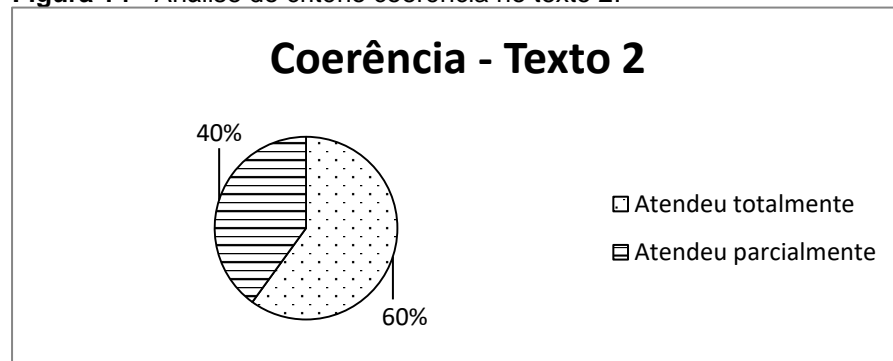
Figura 12 - Análise do critério solidez do argumento no texto 2.

Fonte: Pesquisa de campo.

Em relação à “coerência”, no primeiro texto, duas alunas corresponderam parcialmente ao critério, duas não corresponderam e uma correspondeu totalmente. No segundo texto, a aluna D que havia atendido parcialmente passou a atender totalmente ao critério. A aluna C que não havia atendido passou a atendê-lo parcialmente e a aluna A que também não havia atendido passou a atendê-lo totalmente. As alunas B e E não apresentaram evolução nessa categoria. Logo, 60% das alunas apresentou avanço no atendimento a esse critério, ver figuras 13 e 14.

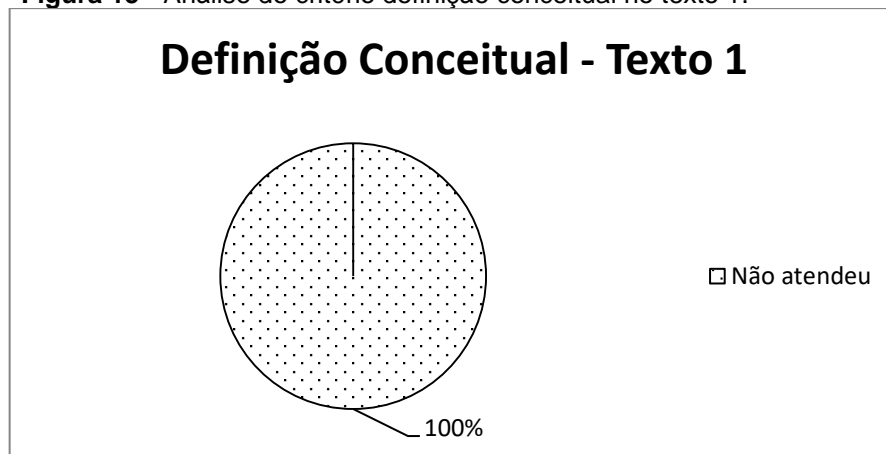
Figura 13 - Análise do critério coerência no texto 1.

Fonte: Pesquisa de campo.

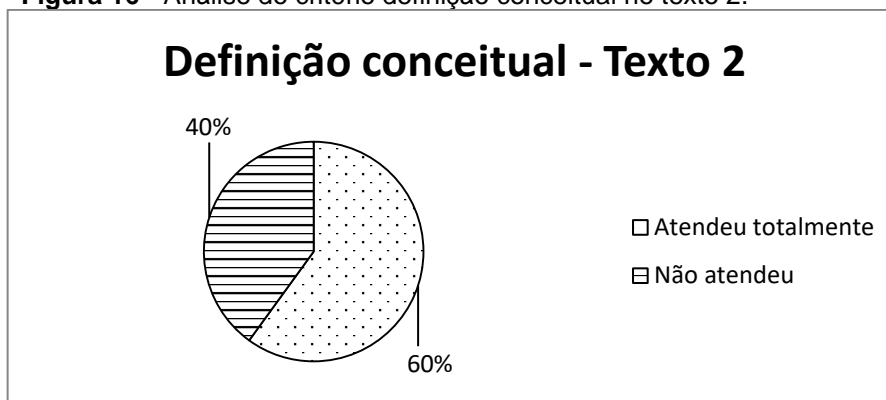
Figura 14 - Análise do critério coerência no texto 2.

Fonte: Pesquisa de campo.

No que se refere à categoria “definição conceitual”, no primeiro texto, nenhuma aluna atendeu ao critério. No segundo texto, três (60%) alunas atenderam totalmente ao mesmo, ver figuras 15 e 16.

Figura 15 - Análise do critério definição conceitual no texto 1.

Fonte: Pesquisa de campo.

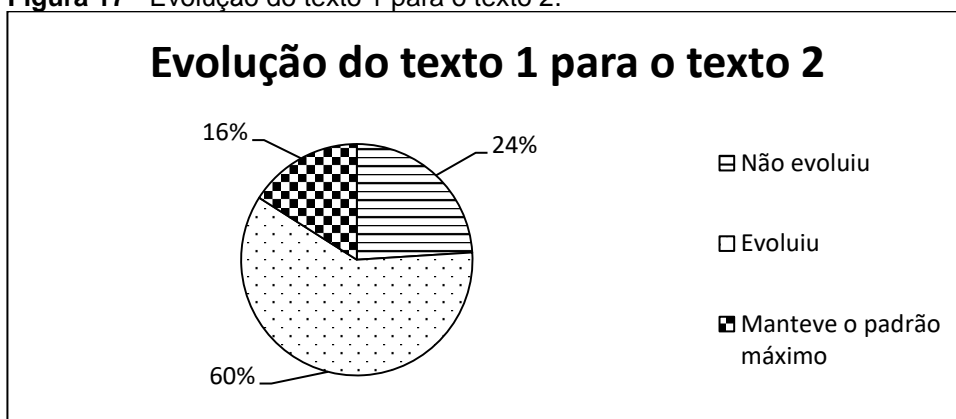
Figura 16 - Análise do critério definição conceitual no texto 2.

Fonte: Pesquisa de campo.

Ao contrário da pressuposição que se tinha no início deste estudo, não se observou uma correlação entre o desenvolvimento da argumentação das alunas envolvidas no projeto e os fatores: idade, estado civil, tempo de dedicação aos estudos e jornada de trabalho. Isso pode ser notado pela evolução da capacidade argumentativa de alunas que não mantinham uma rotina de estudo, mas estudavam apenas na semana de provas. Outros fatores que corroboram essa ideia são o fato da Aluna B, apesar de dedicar-se semanalmente ao estudo de Filosofia, bem como das demais disciplinas, não ter conseguido desenvolver a capacidade de definir conceitos nos textos escritos e o fato da aluna E, apesar de não exercer nenhuma função laboral e ser solteira, o que teoricamente lhe possibilitaria maior tempo de dedicação aos estudos, não ter alcançado nenhum progresso nesse estudo, apresentando um retrocesso no texto 2 quando comparado ao texto 1.

A partir da análise do quadro 3 é possível perceber que multiplicando a quantidade de categorias de análise (5 categorias) pela quantidade de alunas (5 alunas) obtemos um total de 25 itens. Analisando esses itens notamos que apenas em 6 itens não houve progresso, o que corresponde a 24%. Em 4 itens, 16%, as alunas atenderam totalmente aos critérios em ambos os textos, mantendo o desempenho em nível máximo. Em 15 itens, 60%, houve avanço por parte das pesquisadas. Desse modo, 76% das alunas evoluíram ou mantiveram o padrão máximo de desempenho no segundo texto produzido, enquanto 24% não obteve melhora em seu desempenho, como pode ser observado na figura 17.

Figura 17 - Evolução do texto 1 para o texto 2.



Fonte: Pesquisa de campo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa tratou de investigar como o estudo da metodologia elênica feito pelos alunos da Escola Estadual Amaro Cavalcanti ampliou a sua capacidade de argumentação crítica. O trabalho surgiu da inquietação da pesquisadora, enquanto professora da disciplina de Filosofia na referida escola, ao observar que os alunos apresentavam limitações quanto à habilidade de argumentar filosoficamente. Eles resistiam ao debate e à escrita de textos nos quais era necessário utilizar argumentos e conceitos filosóficos. Demonstravam dificuldades em entender a raiz das questões filosóficas e emitir opiniões fundamentadas sobre as mesmas.

Como já foi exposto ao longo desta pesquisa, uma das principais habilidades esperadas dos estudantes de Filosofia no Ensino Médio é a da argumentação, pois, sem ela, o ensino dessa disciplina estaria limitado à reprodução de conteúdos produzidos por outros. Diante da dificuldade apresentada pelos alunos, a pesquisadora pensou estratégias para analisar a evolução dos mesmos na habilidade de argumentar. O conceito de *elenchos* presente na filosofia de Platão e trabalhado por alguns autores através da nomenclatura “metodologia *elênica*” trouxe uma direção para o estudo. Levantou-se, então, a hipótese de que a realização do estudo da referida metodologia com os alunos poderia ampliar as suas capacidades de argumentação. Partindo dessa proposição, construiu-se um percurso teórico-metodológico para verificar tal hipótese, confirmando-a ou refutando-a.

O primeiro passo dado foi no âmbito da teoria. Foram estudados autores que tratam dos conceitos de *elenchos*, metodologia *elênica*, refutação e ironia. Além disso, foram utilizados autores que tratam da argumentação e do ensino de filosofia. A parte empírica da pesquisa foi desenvolvida na escola citada.

Quanto ao percurso metodológico, este estudo foi de natureza qualitativa e consistiu em um estudo de caso. A amostra da pesquisa foi formada por cinco alunas. Conforme as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), antes do início da pesquisa, as participantes entregaram termos assinados, concordando em participar da mesma. Aquelas que eram menores de idade, além desse documento, apresentaram o consentimento assinado por seus pais ou responsáveis. Conforme foi relatado na seção específica, os dados pesquisados foram coletados por meio de questionário, entrevista semiestruturada e textos escritos pelas alunas.

Algumas conclusões isoladas da pesquisa são interessantes para estabelecer ou desmistificar uma relação de dependência entre o reduzido tempo disponível para estudos e a necessidade laboral. O estudo demonstrou que apesar de apenas uma aluna trabalhar, somente uma pequena parte das alunas dedica-se ao estudo extraescolar semanalmente, e apenas uma aluna destinava parte desse tempo à disciplina Filosofia. As demais alunas estudam para a disciplina apenas na semana que antecede a realização da avaliação bimestral. Apesar disso, todas as alunas afirmaram compreender a importância dos estudos e gostar de estudar. As alunas também afirmaram que a disciplina Filosofia é importante. A maioria delas afirmou gostar de estudar Filosofia, enquanto uma única aluna afirmou não gostar por achar uma disciplina difícil e que não terá utilidade em seu futuro profissional. A aluna que afirmou não gostar de Filosofia é a única que revisa os conteúdos da disciplina em casa. A mesma afirmou estudar em casa todos os conteúdos escolares, haja vista ter essa rotina desde a infância. De modo geral, essa aluna apresenta um desempenho mais elevado se comparado com a de seus colegas de classe. Todavia, nesse estudo, ela não se sobressaiu nas atividades desenvolvidas.

Conforme a análise dos dados mostrou, ao contrário da pressuposição que se tinha no início deste estudo, não se observou correspondência entre o desenvolvimento da argumentação das alunas envolvidas no projeto e os fatores: idade, estado civil, percepção da importância do estudo, tempo de dedicação aos estudos e jornada de trabalho. Essa conclusão é relevante na medida em que vai de encontro a dados apresentados por algumas pesquisas que tratam desse assunto, conforme demonstrado pelos estudos citados do decorrer do texto. Esse dado contribuiu para a prática docente da pesquisadora, na medida em que permitiu que esta lançasse um novo olhar sobre os seus alunos, fazendo-a questionar a crença de que o fato de um aluno considerar ou não uma disciplina importante implica diretamente no desempenho escolar do mesmo. A constatação da inexistência de correspondência entre os fatores citados também é importante para que o professor tenha a preocupação de não esperar ou exigir menos de seus alunos por sua limitação de tempo, incitando-os sempre a persistir nos estudos. A motivação para estudar apresentou-se como um fator mais determinante para o desenvolvimento da argumentação que o tempo limitado para estudar.

No que tange aos aspectos de autoavaliação ou autopercepção, antes da realização do estudo da metodologia *eléntica* em sala de aula, a maior parte das

alunas afirmou ter a capacidade argumentativa bem desenvolvida. Após a realização do estudo, todas as pesquisadas afirmaram ter melhorado suas capacidades argumentativas, que antes não eram tão desenvolvidas quanto elas julgavam. Diante disso, entende-se que após o estudo da metodologia citada, as alunas perceberam o quanto estavam equivocadas quanto ao desenvolvimento de suas habilidades, segundo os critérios aqui estabelecidos. Nesse ponto, ressalta-se o quanto ainda hoje se faz importante a máxima socrática “Só sei que nada sei”, para que possamos reconhecer o nosso não saber e nos abirmos ao conhecimento.

Nos dois textos produzidos pelas alunas na escola, durante os horários de aula, foi possível observar que, após o estudo da referida metodologia, apenas uma aluna não melhorou sua capacidade de argumentação. As demais apresentaram evolução nas categorias/critérios de análise (autenticidade, validade do argumento, solidez do argumento, coerência e definição conceitual). As alunas que atenderam totalmente aos critérios de avaliação, no primeiro texto, mantiveram a qualidade da escrita no segundo texto. As alunas que não corresponderam aos critérios ou o fizeram parcialmente no primeiro texto apresentaram evolução nos seguintes critérios: validade e solidez do argumento e coerência. Quanto ao critério “definição conceitual,” a maioria das pesquisadas passou a atendê-lo totalmente. Desse modo, ao se comparar o desempenho das alunas antes e após o estudo da metodologia *elêntica*, nota-se que houve uma melhoria significativa da argumentação das pesquisadas. Acredita-se que, após esse estudo, no momento de escrita de um texto, as alunas ficarão mais atentas ao atendimento dos critérios citados anteriormente, definindo conceitos, construindo ideias originais, buscando uma lógica interna no texto e utilizando argumentos válidos e sólidos.

Diante dos resultados satisfatórios da pesquisa e da comprovação das hipóteses levantadas no início deste trabalho, entende-se que esta investigação tem o potencial de contribuir para o aprimoramento da capacidade argumentativa dos estudantes de Filosofia no Ensino Médio, desde que os protocolos metodológicos sejam seguidos e a intervenção possa ser aplicada em um contexto, lugar e dimensão similar àquela encontrada em campo pela pesquisa. Para tanto, faz-se necessário que sejam respeitadas todas as etapas descritas nesse trabalho e que nenhuma delas seja negligenciada. Por se tratar de um estudo de caso, esta pesquisa não pode ser generalizada estatisticamente, pois tal abordagem de estudo trata cada realidade estudada como única. Esta pesquisa poderá ser generalizada apenas analiticamente.

O objetivo implícito deste trabalho foi o de contribuir com novos aportes metodológicos e a prática cada vez mais qualificada do ensino de Filosofia na Educação Básica, no sentido de possibilitar aos alunos a melhoria de sua compreensão de textos filosóficos e a prática refletida da argumentação filosófica, o que se acredita, pelos resultados apontados, ter tido êxito. De um ponto de vista mais geral, acredita-se também que a investigação poderá contribuir não só para a prática da disciplina no contexto já mencionado, mas também para ensino tomado em sua acepção mais ampla, uma vez que a argumentação é uma habilidade indispensável não só aos estudos, mas à vida como um todo.

Para a realização de estudos futuros a partir desta pesquisa, sugere-se a investigação sobre a não correspondência entre o desenvolvimento da argumentação das alunas envolvidas no projeto e os fatores: idade, estado civil, percepção da importância do estudo, tempo de dedicação aos estudos e jornada de trabalho apontada como um dos resultados desse estudo. Essa questão não foi aprofundada por não ser objetivo desta pesquisa e em vista da limitação de tempo para a sua realização. Sugere-se também um estudo para verificar, na escola onde esta pesquisa foi realizada, o motivo de apenas pessoas do sexo feminino terem se voluntariado a participar da mesma.

Recomenda-se que sejam estudadas as implicações da quantidade excessiva de alunos por turma e da ausência de formação adequada do professor no ensino de Filosofia no Ensino Médio, assim como os impactos da Base Nacional Comum Curricular no ensino de Filosofia.

Indica-se que esse estudo seja replicado com algumas modificações para comparar a evolução dos alunos que estudaram a metodologia *elêntica* com o dos alunos que não participaram do estudo. Aponta-se também a replicação do estudo em escolas localizadas em diferentes municípios para analisar se fatores sociais e econômicos de cada região irão influenciar nos resultados na pesquisa.

Espera-se que essa modesta contribuição acadêmica chegue aos professores e possa tocá-los de forma positiva, levando-os a transformarem a reflexão sobre suas práticas em uma ação constante. A importância dessa ponderação já foi mencionada nesse trabalho, quando se resgatou anteriormente a afirmação de que pensar novos métodos para o ensino de Filosofia é essencial não pelo método em si, mas pelo processo de busca, pois o caminho é formativo e dá significado à prática daqueles que o percorrem. Almeja-se ainda, com este estudo, incentivar os professores a

dedicarem uma maior atenção ao desenvolvimento das habilidades argumentativas por meio de suas aulas, uma vez que se espera que as salas de aula de Filosofia, onde o filosofar ainda não se faz presente, transformem-se em verdadeiras oficinas filosóficas, onde o *elenchos* socrático as permeie como um instrumento que possibilite aos alunos e professores trilharem um caminho que os conduza ao conhecimento autêntico.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ALMEIDA, A. **Racionalidade argumentativa da filosofia e a dimensão discursiva do trabalho filosófico**. Coimbra: Associação de Professores de Filosofia; Lisboa: Sociedade Portuguesa de Filosofia, 2017. Disponível em: <http://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2017/09/AE-LO%CC%81GICA.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2019.

ALVES, G. L. **O seminário de Olinda**. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2007. p. 61 - 78.

ALVES, M. A. S. **A argumentação filosófica: Chaïm Perelman e o auditório universal**. Belo Horizonte, 2005. 215 f. Dissertação (mestrado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Dissertacoes/argumantacao_filosofica.pdf. Acesso em: 20 mai. 2017.

ASPIS, R. P. L. O professor de Filosofia: o ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 305 - 320, set./dez., 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07 abr. 2016.

BARBOSA, C. L. de A.. Didática e filosofia no ensino médio: um diálogo possível. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 133 - 142, 2008. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5316/0>. Acesso em: 06 fev. 2019.

BELMONTE, T. A coerência na promoção de leitura crítica. **Revista de Letras**, p. 1 - 10, 2002. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-PT&as_sdt=0%2C5&q=A+coer%C3%Aancia+na+promo%C3%A7%C3%A3o+de+leitura+cr%C3%ADtica+belmonte&btnG=. Acesso em: 06 fev. 2019.

BENSON, H. H. **Método socrático**. In: MORRISON, D. R. (Org.). Sócrates. Tradução de André Oídes. São Paulo: Ideias & letras, 2016. p. 237 - 261.

BEZERRA FILHA, S. M.; MEDEIROS, M. de L. Q. de. **Projeto Político Pedagógico do Curso da Escola Estadual Amaro Cavalcanti – EEAC** (em construção). Jardim de Piranhas, 2018.

BRASIL. **Decreto n. 27, de 12 de março de 1890.** Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1890/decreto-27-12.03.1890.html>. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915.** Reorganiza o ensino secundário e o superior na Republica. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104708/1915%20%20Decreto%2011530%20-%20Reforma%20Carlos%20Maximiliano.pdf?sequence=1>. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942.** Lei Orgânica do Ensino Secundário. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%E1rio.htm. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 02 mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº 3.178, de 28 de maio 1997.** Altera dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1922>. Acesso em: 02 mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008.** Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 02 jan. 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>. Acesso em: 07 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base: Ensino Médio. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 07 fev. 2019.

CAMBI, F. **História da Pedagogia.** Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CODATO, A. N. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, n. 25, p. 165 - 175, nov. 2005. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/7074>. Acesso em: 07 fev. 2019.

DINUCCI, A. L. O Elenchus como o Principal Instrumento da Pedagogia Socrática. **SABERES**, Natal, RN, v. 1, n. 1, p. 5 - 16, dez. 2008. Disponível em: www.cchla.ufrn.br/saberes/Edicao1/Artigos/Aldo%20Lopes%20Dinucci_p.5-6.pdf. Acesso em: 04 ago. 2017.

DUTRA, J. da C. **O currículo de Filosofia no Ensino Médio**: em busca do diálogo entre os saberes abertos e os saberes específicos do campo filosófico. Pelotas, 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1752/1/Jorge-%20da-%20Cunha-%20Dutra-%20Dissertacao.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2017.

DUTRA, J. da C. **A relevância da filosofia como disciplina escolar no currículo do Ensino Médio**. Pelotas, 2014. 330 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/3191/1/DUTRA%2c%20Jorge%20da%20Cunha.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2017.

DUTRA-THOMÉ, L.; PEREIRA, A. S.; KOLLER, S. H.. O Desafio de Conciliar Trabalho e Escola: Características Sociodemográficas de Jovens Trabalhadores e Não-trabalhadores. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, n. 1, p. 101-109, Brasília, Jan./ Mar. 2016.

FÁVERO, M. H.; MELLO, R. M.. Adolescência, maternidade e vida escolar: a difícil conciliação de papéis. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 13, n. 01, p. 131-136, jan. 1997. Disponível em: http://www.mhelenafavero.com.br/documentos/artigos/arquivos/1997_FAVERO_Adolescencia_Maternidade.pdf. Acesso em: 17 jul. 2018.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOSSA, J. A.. A linha dupla e os elementos materiais. **O que nos faz pensar**, v. 16, n. 21, p. 198 - 212, 2007. Disponível em: http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/import/pdf_articles/OQNFP_21_13_jonh_a_fossa.pdf. Acesso em: 02 fev. 2019.

GALLO, S. **O ensino da Filosofia e o pensamento conceitual**. In: CARVALHO, M.; COENELLI, G. Filosofia e Formação. Vol. 1. Cuiabá: Central do Texto, 2013. p. 205 - 215.

GALLO, S.; KOHAN, Walter Omar. **Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no Ensino Médio**. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Org.). Filosofia no Ensino Médio. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 174 - 196.

GELAMO, R. P. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? [on-line]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. 178 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/hd5d8/pdf/gelamo-9788598605951-03.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2019.

GERHARDT, T. E.; *et al.* **Estrutura do Projeto de Pesquisa**. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 65 - 88.

GHEDIN, E.. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, A. C.. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, A. T. M.. As festas romanas. **Revista de Estudos do Norte Goiano**, v. 1, nº 1, 2008, p. 26 - 68. Disponível em: https://historia.ufg.br/up/108/o/as_festas_romanas_ana_teresa.pdf. Acesso em: 03 mar. 2019

GUIDO, H.; GALLO, S.; KOHAN, W. O.. O. **Princípios e possibilidades para uma metodologia do ensino de Filosofia**: história, temas, problemas. In: CARVALHO, M.; COENELLI, G. Filosofia e Formação. Vol. 2. Cuiabá: Central do Texto, 2013. p. 101 - 128.

HANSEN, J. A. **A civilização pela palavra**. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2007. p. 19 - 59.

HORN, G. B. **A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro**. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). Filosofia no Ensino Médio. Petrópolis: Vozes, 2000.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. Disponível em: http://dutracarlito.com/dicionario_de_filosofia_japiassu.pdf. Acesso em: 7 dez. 2014.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1995. Disponível em: <http://www.ensinarfilosofia.com.br/wp-content/uploads/2016/08/Paid%C3%A9ia-a-forma%C3%A7%C3%A3o-do-homem-grego-1.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2017.

JEANNIERE, A. **Platão**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LEMES, N. **Argumentação, Livro Didático e Discurso Jornalístico**: vozes que se cruzam na disputa pelo dizer e silenciar. Ribeirão Preto, 2013. 116 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-26092013-110842/.../noemi.pdf. Acesso em: 20 mai. 2017.

LIMA, M. A. C. Experiência com o ensino de Filosofia, por meio da pesquisa-ação, com professores da diretoria regional de ensino da cidade de Miracema do Tocantins – TO. **Revista Diálogos educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 253 - 275, 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5074>. Acesso em: 02 fev. 2019.

LUIZ, F. Preciso sobre o conceito de filosofia da guerra. **Filogênese**, v. 7, n. 2, 2014, p. 01 - 14. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/FILOGENESE/2_felipel Luiz.pdf. Acesso em: 04 mar. 2019.

MARTINS, M. E. G.; PONTE, J. P.. **Organização e Tratamento de Dados**. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC, 2010. Disponível em https://mat.absolutamente.net/joomla/images/recursos/documentos_curriculares/3ciclo/otd.pdf. Acesso em: 20 mar. 2018.

MINAYO, M. C. de S. **Ciência, Técnica e Arte: o desafio da pesquisa social**. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 09 - 29.

OLIVEIRA, D. C; *et al.* Adolescência e trabalho: enfrentando o presente e esperando o futuro. **Temas em psicologia**, v. 11, n. 1, Ribeirão Preto, p. 02 - 15, jun. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000100002. Acesso em: 17 jul. 2018.

OLIVEIRA, B. R. G.; ROBAZZI, M. L. do C. C.. O Trabalho na Vida dos adolescentes: alguns fatores determinantes para o trabalho precoce. **Revista Latino-americana de Enfermagem**, n. 9, p. 83 - 89, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlae/v9n3/11503.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2018.

PAIVA, J. M. de. **Educação Jesuítica no Brasil Colonial**. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2007. p. 43 - 59.

PANTOJA, A. L. N. "Ser alguém na vida": uma análise sócio-antropológica da gravidez/maternidade na adolescência, em Belém do Pará, Brasil. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 19, Rio de Janeiro, p. 335 - 339, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csp/2003.v19suppl2/S335-S343/pt>. Acesso em: 17 jul. 2018.

PAVIANI, J. **Platão e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PARIZOT, I. **A pesquisa por questionário**. In: Paugam, S. (Org.). A pesquisa sociológica. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 85 - 101.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

PLATÃO. **O Banquete**. In: PLATÃO. Diálogos: O Banquete, Fédon, Sofista, Político. Tradução e notas de José Cavalcante de Souza. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979a. p. 7 - 53.

PLATÃO. **O Sofista**. In: PLATÃO. Diálogos: O Banquete, Fédon, Sofista, Político. Tradução e notas de José Cavalcante de Souza. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979b. p. 129 - 195.

PLATÃO. **Górgias**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 1980. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/~fidalgo/retorica/platao-gorgias.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2017.

PLATÃO. **Teeteto-Crátilo**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Gráfica e Editora Universitária UFPA, 1988.

PLATÃO. **Mênnon**. Edição bilíngüe grego-português. Tradução de Maura Iglésias. São Paulo: Loyola; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2001.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Tradução de Maria Lacerda de Moura. 19. ed. São Paulo: Ediouro, 2002.

PLATÃO. **Laques (ou Da Coragem)**. In: Diálogos VI: Crátilo (ou Da Correção dos Nomes), Cármides (ou Da Moderação), Laques (ou Da Coragem), Ion (ou Da Ilíada) e Menexeno (ou Oração Fúnebre). 2. ed. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Edipro, 2016.

SANTOS, J. T. **Para ler Platão**. Tomo I. A ontoepistemologia dos diálogos socráticos. São Paulo: Loyola, 2008.

SAVIANI, D. **O Legado Educacional ao “Longo do Século XX” Brasileiro**. In: SAVIANI, D. O legado educacional do século XX no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 9 -57.

SEEC. **A Secretaria: Organograma**. 2015. Disponível em: <http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=53020&ACT=&PAGE=0&PARM=&LBL=A+Secretaria>. Acesso em: 07 jun. 2018.

SEEC. **Promédio: um novo olhar para o Ensino Médio**. 2018. Disponível em: <http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=52102&ACT=&PAGE=0&PARM=&LBL=Programas>. Acesso em: 07 jun. 2018.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO RIO GRANDE DO NORTE – SINTE/RN. **Notícias: Trabalhadores em educação da Rede Estadual entram em greve por tempo indeterminado**. 2018 Disponível em: <http://sintern.org.br/blog/trabalhadores-em-educacao-da-rede-estadual-entram-em-greve-por-tempo-indeterminado/>. Acesso em: 08 nov. 2018.

SOARES, A. J. **Dialética, educação e política: uma releitura de Platão**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUSA, K. P. de A. A Filosofia no Ensino Médio: alguns desafios. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 195, p. 70 - 81, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/34211/20480>. Acesso em: 08 nov. 2018.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político Pedagógico: novas trilhas para a escola**. In: VEIGA, I. P. A. ; FONSECA, M. (Orgs.). As dimensões do projeto político pedagógico. 9. ed. Campinas: Editora Papirus, 2012.

VERNANT, J. P. **As Origens do Pensamento Grego**. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

VIEIRA, A.; AMARAL, G. A. A arte de ser Beija-Flor na tripla jornada de trabalho da mulher. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 403 - 414, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

YIN, R. K. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

1. SOCIAL

Idade: ____ anos

Sexo (☐) M (☐) F

Estado civil: (☐) solteiro(a) (☐) casado(a) (☐) separado(a) (☐) viúvo(a)
(☐) outro _____ b

Número de filhos: (☐) nenhum (☐) 1 (☐) 2 (☐) 3 (☐) mais de 3

2. PROFISSIONAL

2.1. JORNADA DE TRABALHO

2.1.1. Você possui algum emprego remunerado? (☐) Não (☐) Sim

2.1.1.1. Qual função exerce nesse emprego? _____

2.1.1.2. Carga horária semanal: ____ horas

2.1.2. Você possui um segundo emprego remunerado? (☐) Não (☐) Sim

2.1.2.1. Qual função exerce nesse segundo emprego remunerado? _____

2.1.2.2. Carga horária semanal do segundo emprego remunerado: ____ horas

2.1.3. Você possui algum emprego sem remuneração? (☐) Não (☐) Sim

2.1.3.1. Qual função exerce nesse emprego sem remuneração? _____

2.1.3.2. Carga horária semanal do emprego sem remuneração: ____ horas

3. ESTUDO

3.1. Quanto tempo dedica aos estudos semanalmente? ____ horas

3.2. Quanto tempo dedica ao estudo dos conteúdos da disciplina Filosofia semanalmente? ____ horas

APÊNDICE B – TÓPICOS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA I

- Você acha importante estudar? Por quê?
- Você gosta de estudar? Por quê?
- Você acha importante estudar Filosofia? Por quê?
- Você gosta de estudar Filosofia? Por quê?
- O que você pensa sobre os conteúdos trabalhados na disciplina Filosofia?
 - Os conteúdos são importantes?
 - Os conteúdos são interessantes?
 - Os conteúdos são chatos?
 - Os conteúdos são difíceis?
 - Os conteúdos têm alguma relação com a sua vida?
- O que você pensa sobre a metodologia utilizada nas aulas de Filosofia?
 - A metodologia é interessante?
 - A metodologia é chata?
 - A metodologia é cansativa?
 - A metodologia dificulta ou facilita a aprendizagem?
- Como você pensa a sua capacidade de argumentação?
 - Tem interesse pelo desenvolvimento de sua capacidade de argumentação? Por quê?
 - Acha importante desenvolver a sua capacidade de argumentação? Por quê?
 - Tem dificuldade em argumentação? Qual a causa dessa dificuldade?
 - Você gosta de escrever?
 - Você gosta de escrever textos argumentativos?
 - Você gosta de ler? O que você gosta de ler?

APÊNDICE C – TÓPICOS PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA II

- Você acha importante estudar? Por quê?
- Você gosta de estudar? Por quê?
- Você acha importante estudar Filosofia? Por quê?
- Você gosta de estudar Filosofia? Por quê?
- O que você pensa sobre os conteúdos trabalhados na disciplina Filosofia?
 - Os conteúdos são importantes?
 - Os conteúdos são interessantes?
 - Os conteúdos são chatos?
 - Os conteúdos são difíceis?
 - Os conteúdos têm alguma relação com a sua vida?
- O que você pensa sobre o estudo da metodologia *elêntica* realizado na disciplina Filosofia?
 - O estudo da metodologia *elêntica* foi importante? Por quê?
 - O estudo da metodologia *elêntica* foi cansativo? Por quê?
 - O estudo da metodologia *elêntica* foi chato? Por quê?
 - O estudo melhorou minha prática argumentativa? Por quê? De que maneira?

APÊNDICE D – TEXTO SOBRE A METODOLOGIA *ELÊNTICA*

A Metodologia *Elêntica* na Filosofia Platônica

A metodologia *elêntica* consiste em um procedimento dialético empregado por Sócrates e explorado em vários textos platônicos, onde “à pergunta ‘o que é?’ o interlocutor oferece uma resposta com o objetivo de verificar a coerência dos argumentos utilizados.

Nos textos platônicos, ao debaterem uns com os outros, cada indivíduo expressava a sua opinião, que consiste em uma certeza baseada somente em sua experiência pessoal. Deste modo, não existia diálogo, mas apenas um monólogo, onde alguém falava sobre determinado assunto.

Mesmo quando havia mais de uma pessoa expondo a sua opinião, a ação não podia ser considerada diálogo, pois cada parte envolvida apenas defendia incansavelmente a sua posição. Não eram feitas avaliações para verificar a consistência do que era afirmado. As opiniões eram apresentadas e fazia-se a oposição de certezas sem que nenhuma personagem aceitasse a possibilidade de sua opinião estar errada.

A metodologia *elêntica* era utilizada por Sócrates com o objetivo de fazer com que seus adversários passassem do monólogo ao diálogo. Ou seja, para fazer com que eles analisassem suas próprias opiniões, verificando sua consistência e reconhecendo suas incertezas, suas ignorâncias.

De acordo com Santos (2008), as diversas interpretações da referida metodologia socrática podem ser sintetizadas em duas:

1ª Sócrates refuta os seus interlocutores, forçando-os a aceitar duas posições contraditórias.

2ª Sócrates refuta os seus interlocutores, provando a falsidade das suas proposições. Nos dois casos ocorre a refutação das proposições dos adversários.

Uma vez iniciado o diálogo, ao responder às indagações de Sócrates, seu adversário poderá apresentar duas condutas diferentes. Ele poderá responder satisfatoriamente à pergunta ou responder de modo incompleto, precisando de auxílio na formulação de suas respostas (SANTOS, 2008).

Quando o adversário respondia de modo incompleto, Sócrates ajudava-o para que o discurso fosse redirecionado para a análise do conceito discutido. Por exemplo,

no *Laques (ou Da Coragem)* (PLATÃO, 2016), quando Sócrates pergunta à Laques o que é a coragem ele não responde com a definição de coragem, mas dando exemplos de atos corajosos. Então, Sócrates o instrui para que Laques possa, de fato, responder à pergunta feita. Depois de respondida a pergunta, Sócrates dá início ao processo que terminará com a refutação. Quando o adversário responde satisfatoriamente, a refutação acontece quando ele se contradiz.

O objetivo da metodologia *elêntica* é purificar a alma do interlocutor da ignorância, ou seja, da crença de saber o que não se sabe. A partir dessa purificação torna-se possível buscar o conhecimento.

Referências Bibliográficas

PLATÃO. **Laques (ou Da Coragem)**. In: Diálogos VI: Crátilo (ou Da Correção dos Nomes), Cármides (ou Da Moderação), Laques (ou Da Coragem), Ion (ou Da Ilíada) e Menexeno (ou Oração Fúnebre). 2. ed. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Edipro, 2016.

SANTOS, J. T. **Para ler Platão**. Tomo I. A ontoepistemologia dos diálogos socráticos. São Paulo: Loyola, 2008.

APÊNDICE E – PRODUÇÕES TEXTUAIS DAS ALUNAS PESQUISADAS

A coragem é algo complexo. Uns dizem que é um sentimento, que apenas senti-se corajoso já é suficiente para que a pessoa seja considerada corajosa, mesmo que ela não demonstre-lo que sente por meio de uma ação.

Outras pessoas dizem que a coragem é o ato, que é agir com o coração, requebrando o sentimento. A coragem também é considerada a bravura. Outras pessoas dizem que a coragem não significa ausência de medo, mas agir apesar do medo, como o filósofo (Agostinho Spinoza). Para Aristóteles a coragem é o meio termo entre a temeridade e a covardia.

Portanto, não existe uma única definição de coragem. É muito difícil dizer quem está certo. Cada uma das pessoas citadas está certa de alguma forma.

Texto 1 – produzido pela aluna A

A coragem é algo muito complexo, algumas pessoas dizem que é um sentimento, algo que está dentro de cada um, de dentro do sentimento. Outras pessoas dizem que a coragem é um ato, algo grandioso e heróico, que é a decisão de não fazer algo que se cometa tal ato, não virando a coragem está entre um e outro. Coragem é impulsionar o sentimento até o ato.

A coragem vista como um sentimento, não é coragem, pois, se está apenas dentro de cada um, e se essas pessoas não demonstram de alguma forma, como as outras sabem quem é corajoso? Se elas não levarem o sentimento até o ato, não viram como medos ou covardias.

Aos que dizem que a coragem é um ato, é preciso saber se tal ato é coragem de apenas obrigação. Como exemplo temos um bombeiro que entra nos lugares para salvar uma última vítima, ou uma malvivente que se atira à água para evitar o afogamento de pessoas, essas ações apenas a dever da sua profissão, pois não fazem implica covardia, mas o fazem não implica coragem. Aqui por obrigação não é coragem.

A coragem é uma grande virtude! Ela é a passagem do sentimento (potência) ao ato. Ao falar-se da coragem como virtude, é bom lembrar um pouco da teoria do meio-termo de Aristóteles, onde o mesmo diz que a virtude é algo "bem dosado" entre o mais e o menos de algo, ou seja, quando se tem pouco, acaba por se tornar covarde e quando há excesso é uma impulsão, torna-se insano e perigoso, deixando de ser virtude, de ser coragem.

Portanto, a coragem é uma ponte que precisa ser bem construída, bem dosada: nem tanto ou exagero para levar o sentimento (potência) ao ato, que é algo admirável e heroico. Um ato não pode ser considerado corajoso se for realizado voluntariamente e se a pessoa refletir sobre o mesmo. Assim coragem é um ato voluntário e analisado, ou seja, bem dosado. (Aristóteles, 2002).

Texto 2 – produzido pela aluna A

É de conhecimento geral que, a palavra Coragem não faz referência que devamos ser Corajosos sempre, mais não é bem assim. Muitas pessoas são Corajosos mais estudam, mais no dia a dia encontram dificuldade de ser vários modos a enfrentar.

Mas sempre tomamos Corajosos, todos nós temos nossos medos, uns enfrentam a dor. Muitos pessoas tem Coragem de ir morar em outro país longe de seus familiares, para ter uma qualidade de estudo melhor, mais a maioria tem medo de andar de avião. Alguns alunos de uma certa escola, foram incentivados a ganharem dinheiro para ir estudar em uma faculdade particular; Muitos tinham medo de sangue, Outros tinham medo de pessoas mentais. Por isso apertam de seus medos, todos tinham o mesmo objetivo. Conclui a faculdade e muitos grandes profissionais e disso forma fazer com que seus familiares sentissem orgulho de si.

Portanto, nem sempre temos que ser Corajosos, pois a apertam de timores sem objetivo sem maiores vidar sem enfrentar medos, imprevistos e dor.

Texto 1 – produzido pela aluna B

É de conhecimento geral que, a palavra Coragem é uma palavra que representa uma ação. E timor coragem é bastante usada com pessoas que fazem atos corajosos. A Coragem representa de forma um geral uma pessoa corajosa, mais de fato, o que é coragem? Coragem é algo que está dentro de si e algo que aponta do momento que você enfrenta esse desafio. É uma palavra não ficou para ser empregada em qualquer forma de coragem, mas timor uma com atitude que não de certo que a palavra significa; Se uma certa pessoa tem medo de escuro e ela o enfrenta não é um ato de coragem mais sim coragem. E timor coragem pode também ser usada da seguinte forma, uma certa pessoa tem medo de fazer de errado, a mesma depois de adulta começou a fazer a faculdade de direito e lá ela pegou no caso, isso foi um ato de coragem? Não, foi apenas um trauma que a mesma conseguiu superar. Outra certa pessoa estava em uma praia e de repente aconteceu quando olhou uma mulher estava sendo atacada por um tubarão, imediatamente a pessoa foi para dentro do mar salvar a mulher, isso foi um ato de coragem? Sim, pois a mesma arriscou a própria vida para salvar a de uma pessoa que ela mesma não conhecia.

Portanto, o timor coragem quer mostrar que nem toda ação corajosa é realmente coragem, pois muitas das vezes pessoas fazem coisas que não superam de traumas e não são corajosas.

Texto 2 – produzido pela aluna B

E que realmente é a coragem?
 A coragem muitas vezes é testada, mas não medida.
 É a coragem, inclusive, que não é bem assim...
 Muitas vezes a coragem é comparada com a agresi-
 vidade, o que não é verdade! Não tem nada a ver, para
 uma pessoa ser corajosa, ela não precisa mostrar
 ninguém. Para uma pessoa ser realmente corajosa, ela pre-
 cisa tomar atitudes e usar estratégias e ter determinação
 para alcançá-las.
 Pessoas tímidas são chamadas de "não corajosas",
 mas é aí onde muitas vezes elas conseguem, talvez aqui-
 la pessoa tímida "medrosa" aparentemente tenha mais coragem
 que um "valente". A coragem não está nas suas atitudes,
 mas sim na sua determinação e na sua
 vontade para alcançar seus objetivos, a coragem não está
 em palavras, mas em atitudes.

Texto 1 – produzido pela aluna C

O que é coragem?
 A coragem não está na bravura nem na
 ignorância de alguém, onde muitas pessoas. A coragem
 está na ação, na atitude que você toma diante de uma
 situação difícil.
 A pessoa que pensa que para vencer a cora-
 gem, é preciso bater nos outros, que a cora-
 gem é vencer os outros, não é bem assim.
 De que tipo a bravura é a ignorância de
 alguém, não tem nada a ver com a coragem. A
 atitude correta? Não vale de nada, mas vai atra-
 pessar...
 Temos mais testes coragem, pois sabemos
 que a coragem é uma atitude que não leva bem
 e que a gente quer, mas não a atitude correta.
 A coragem, naquele momento, é a maior exem-
 plo de coragem, a brava da mesma vontade para fazer
 o certo.
 É isso que temos que fazer, a verdade é que
 a atitude correta é a atitude que não tem medo
 de errar, e isso é o mesmo de uma pessoa. A cora-
 gem, mais a coragem é a atitude.

Texto 2 – produzido pela aluna C

A coragem pode ter mais de um significado, dependendo do que se trata de espírito, situação que está acontecendo ou ações de pessoas ao redor de si mesmo.

As virgens pessoas são tachadas de medos por coisas banais, sei, por medo de de uma pessoa, até um animal, infelizmente de pequena porte. Quando virgens não há virgens, ou até mesmo virgens aquela situação de virgens uma coisa fora do que usual, a falta de coragem de chegar em uma pessoa que está atordoado, de fazer algo diferente, de mandar uma foto quando alguém pede. São momentos banais onde nossa coragem resolve se resolver.

De talung quando temos várias atividades acumuladas, comprometido com uma pessoa, coisas a organizar e a coragem vai se esgotando, e a coragem chega para ficar, e daí não faz nada que estava programado.

Coragem pode vir em situações extremas também, onde você pode estar com medo, mas você vai sentir a coragem em forma de determinação correndo por sua vida, pode ocorrer em momentos de perigo, pode ser que se descubra sua coragem com o medo, afinal quem é medoso pode se tornar corajoso dependendo da situação.

Texto 1 – produzido pela aluna E

O que é a coragem? É um substantivo feminino de sete letras que pode ter muitos significados e usos no nosso cotidiano. Mas, quando a pergunta é: o que é coragem?

A coragem é um sentimento que pode vir como consequência de uma ação ou acontecimento, que dá a determinação e a vontade de fazer algo. Mas, quando a coragem dá um impulso precisa na memória, então, ela não é uma coragem. As vezes simplesmente abria os olhos quando acordar e estar com um estado de espírito corajoso, talvez acordar até pensar a malícia em dia, ou para algo que estava adiando a muito tempo. Mas, você pode ter a coragem como uma qualidade, ela é uma característica sua. Mas não quer dizer que não tenha medo, é sim que o espírito corajoso ou o sentimento ultrapassou o medo.

Então, a coragem não pode ser definida, pois tem muitos significados e sentidos, para ser dita tudo apenas um, e novamente a pergunta é: o que é a coragem? A resposta é: descrever.

Texto 2 – produzido pela aluna E

ANEXOS

ANEXO A – TRECHOS EXTRAÍDOS DO TEXTO PLATÔNICO *LAQUES* (OU *DA CORAGEM*) (PLATÃO, 2016)

Sócrates - Que parte, então, escolheremos da virtude? Terá de ser, evidentemente, aquela a que tende à disciplina da hoplomaquia, e que todo o mundo pensa ser a coragem, não é assim?

Laquete – É o que todos pensam, realmente.

Sócrates - Começemos, portanto, Laquete, por determinar e o que é coragem: de seguida, passaremos a considerar de que maneira ela pode ser comunicada aos moços e até onde estes conseguirão adquiri-la por meio do estudo e do exercício. Começa, portanto, como disse, por explicar-nos o que seja a coragem.

Laquete - Isso, Sócrates, por Zeus, não é difícil de explicar. Como sabes, homem de coragem é o que se decide a não abandonar seu posto no campo de batalha, a fazer face ao inimigo e a não fugir.

Sócrates - Muito bem, Laquete; mas talvez eu não me tenha exprimido com muita clareza, pois não respondeste ao que eu tinha intenção de perguntar, porém outra coisa.

Laquete - Como assim, Sócrates? [...]

Sócrates - Foi por isso que eu disse há pouco que era minha a culpa de não me haveres respondido certo, por eu não ter sabido formular a pergunta. Porque não queria que me disseses apenas quem é corajoso na infantaria, mas também na cavalaria e em tudo o que for pertinente à guerra, e não apenas na guerra, como também nos perigos do mar, quem revela coragem nas doenças, na pobreza, nos negócios públicos; mais, ainda: quem é corajoso não somente com relação à dor e ao medo, mas também forte contra os apetites e os prazeres, assim quando os enfrenta como quando foge deles. Há também, Laquete, quem revela coragem nessas situações.

Laquete - Muita coragem, até, Sócrates.

Sócrates - Todas essas pessoas são corajosas; umas, porém, revelam coragem nos prazeres; outras, nas tristezas; outras, ainda, nos apetites, e alguns mais nas

situações de incutir medo. Mas há, também, quero crer, quem se mostra covarde em condições idênticas.

Laquete - Perfeitamente.

Sócrates - Que é, portanto, coragem, e que é covardia? Foi isso o que perguntei. Experimenta explicar primeiro o que seja coragem, a qualidade que é sempre a mesma em todas essas situações. [...]

Laquete - Se tivesse de referir-me à coragem presente a todas essas situações, diria que é uma espécie de perseverança da alma.

Sócrates - É o que devemos fazer, de fato, quando tivermos de responder a essa pergunta. No entanto, eu penso que nem toda perseverança, ao parecer, se te afigura coragem. Infiro isso do seguinte: tenho certeza; Laquete, de que incluis a coragem entre as coisas excelentes.

Laquete - Entre as primorosas, podes ficar certo disso.

Sócrates - Assim, a perseverança da alma, quando unida à razão é bela e boa?

Laquete - Perfeitamente.

Sócrates - E quando unida à irreflexão, não será o contrário disso, funesta e perniciosa?

Laquete - Sim.

Sócrates - E afirmarias que é excelente o que é funesto e pernicioso?

Laquete - Não fora justo, Sócrates.

Sócrates - Não admitirias, portanto, que fosse coragem essa modalidade de perseverança, por não ser excelente, o que a coragem é, sem dúvida.

Laquete - Tens razão.

Sócrates - Logo, segundo o teu modo de pensar, coragem é a perseverança unida à razão?

Laquete - Assim parece.

Sócrates - Vejamos, então, quando ela está unida à razão: apenas em alguns casos, ou em todos, tanto nas coisas grandes como nas pequenas? Por exemplo: se alguém persevera em gastar com parcimônia o seu dinheiro, sabendo que com esses gastos acabará ganhando mais, dás a isso o nome de coragem?

Laquete - Eu não, por Zeus. [...]

Sócrates - E na guerra, o indivíduo persistente, que se dispõe a lutar depois de calcular prudentemente, por saber que não somente receberá ajuda dos companheiros, como terá de haver-se com inimigos inferiores e em menor número do

que os que combatem ao seu lado, além de contar com a superioridade do terreno: um indivíduo nessas condições, que persistisse após tanta reflexão e tantos recursos, seria por ti considerado mais valente do que o antagonista das fileiras inimigas, que se decidisse a permanecer no seu posto de combate?

Laquete - A meu ver, Sócrates, o das fileiras inimigas é mais bravo. [...]

Nicias – Logo, se o indivíduo corajoso é bom, será também sábio.

Sócrates - Ouviste, Laquete?

Laquete - Ouvi; porém não compreendo muito bem o que ele quer dizer com isso.

Sócrates - Pois eu penso que compreendo; o que o homem quer dizer é que a coragem é uma espécie de sabedoria. [...]

Nicias – Digo, Laquete, que é o conhecimento do que inspira medo ou confiança, tanto na guerra como em tudo o mais.

Laquete – [...] Falas sem nexos. Para não irmos mais longe: os médicos não conhecem o perigo das doenças? Ou achas que só os corajosos o conhecem? E dirás, por isso, que os médicos são corajosos?

Nicias - De forma alguma.

Nicias - Por imaginar que os médicos sabem mais em relação aos doentes do que dizer-lhes o que lhes é saudável ou prejudicial, quando a verdade é que o conhecimento deles só vai até aí. Acreditas, Laquete, que os médicos podem saber se para qualquer pessoa a saúde é mais de temer do que a doença? Não conheces casos de doentes, aos quais fora preferível não convalescerem, a virem a sarar? Vamos, manifesta-te sem rodeios: és de opinião que, para todo o mundo, é melhor viver, e que em muitos casos não fora preferível morrer?

Laquete - Acho que há casos assim, pois não.

Nicias - E para quem a morte é preferível. Acreditas que ela seja mais de temer do que para os que lucram em continuar vivendo?

Laquete - Acho que não.

Sócrates – [...] E agora, Nicias, voltemos ao começo. Deves estar lembrado de que, no início de nossa argumentação, consideramos a coragem como uma parte de virtude.

Nicias - Perfeitamente.

Sócrates - Havendo tu respondido que se tratava de uma parte, admitiste, com isso, que há outras partes, a que, em conjunto, damos o nome de virtude.

Nicias - Por que não?

Sócrates - Então, a esse respeito pensas exatamente como eu? O que eu digo é que, tão bem como a coragem, são partes da virtude a temperança, a justiça e muitas outras. Pensas do mesmo modo?

Nicias - Perfeitamente.

Sócrates - Bem; até aí estamos de acordo. Consideremos, agora, as coisas que são para temer e as que o não são, para que não as interpretes de um modo. E eu, de maneira diferente.

Vou expor-te nossa opinião; se discordares dela, procura corrigir-nos. Consideramos perigoso tudo o que inspira medo, e inofensivo, o que não inspira. Porém não são apenas os eventos presentes ou passados que incutem medo; os futuros também o fazem. Não concordas com isso, Laquete?

Laquete - Inteiramente, Sócrates. [...]

Sócrates - E dás o nome de coragem ao conhecimento dessas coisas?

Nicias - Perfeitamente. [...]

Sócrates - Então, coragem não é apenas conhecimento do que é de temer e do que é de confiar, não diz respeito apenas aos bens e aos males futuros, mas também aos do presente e aos que já se realizaram, ou como quer que se comportem, justamente como os demais conhecimentos.

Nicias - É o que parece.

Sócrates - Em tua resposta, Nicias, deste-nos a definição de cerca de um terço da coragem, conquanto nossa pergunta se referisse a toda a coragem, o que ela seja. Agora mesmo, ao que parece, pelo que disseste, coragem não é apenas o conhecimento do que é de temer e do que é de confiar, mas de todos os bens e todos os males em geral, de qualquer jeito que se comportem, conforme se deduz do teu discurso, na definição de coragem. Mudaste de opinião, ou pensas assim mesmo?

Nicias - Penso assim mesmo, Sócrates.

Sócrates - Ó varão felicíssimo! Acreditas que possa carecer de alguma parte da virtude quem conhecer todos os bens, sob qualquer modalidade que se apresentem, como se realizam, como se realizaram, e como poderão vir a realizar-se, e a mesma coisa com relação aos males? E achas que semelhante criatura ainda necessite de temperança, ou de justiça, ou de santidade, que é tudo o de que ele necessita para precaver-se tanto da parte dos deuses como da parte dos homens, contra o que é perigoso e o que não é, e para alcançar a e maior soma de bens, visto saber como comportar-se com relação a todos eles?

Nicias - Há muita verdade, Sócrates, no que disseste.

Sócrates - Sendo assim, Nicias, de acordo com tua última proposição, a coragem não é uma parte de virtude, porém toda a virtude.

Nicias - É o que parece.

Sócrates - Porém antes afirmamos que a coragem era apenas uma das partes da virtude.

Nicias - Afirmamos, realmente.

Sócrates - Porém nossa última conclusão é diferente.

Nicias - Parece que sim.

Sócrates - Nesse caso, Nicias, não descobrimos o que seja coragem.

Nicias - Não, realmente.

Laquete - No entanto, meu caro Nicias, eu estava certo a de que a descobririas, pela maneira desdenhosa por que me trataste, quando eu respondia às perguntas de Sócrates. Tinha esperança de que com a sabedoria de Damão virias a descobri-la.

Lisímaco - O que dizes, Sócrates, me agrada; e como sou o mais velho, quero ser também o mais interessado em aprender juntamente com os rapazes. Porém atende ao meu pedido: não deixes de ir amanhã cedo a minha casa, para prosseguirmos na consulta sobre este mesmo assunto. Por agora, ponhamos ponto em nossa conversação.

Sócrates - Farei o que disseste, Lisímaco; amanhã cedo irei a tua casa, se Deus quiser.

Glossário:

– Hoplomaquia – combate armado.

– Refutar – ato de desmentir ou negar uma informação previamente apresentada.

– Virtude – capacidade de realizar uma tarefa determinada. Assim como os órgãos (p. ex., a função dos olhos é ver, e a possibilidade de ver é a V. dos olhos), a alma tem suas próprias funções, e sua capacidade de cumpri-las é a virtude da alma. Por isso, segundo Platão, a diversidade das V. é determinada pela diversidade das funções que devem ser cumpridas pela alma ou pelo homem no Estado. As quatro V. fundamentais ou cardeais (v.) são determinadas pelas funções fundamentais da alma e da comunidade.

Referência Bibliográfica

PLATÃO. **Laques (ou Da Coragem)**. In: Diálogos VI: Crátilo (ou Da Correção dos Nomes), Cármides (ou Da Moderação), Laques (ou Da Coragem), Ion (ou Da Ilíada) e Menexeno (ou Oração Fúnebre). 2. ed. Tradução de Carlos Alberto Nunes. São Paulo: Edipro, 2016.