



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
Campus de Palmas
Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia
PROF-FILO – núcleo UFT

VALDO ROSÁRIO SOUSA

UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA RETÓRICA NA E. E. ENSINO MÉDIO
PROFA. ELZA M. CORRÊA DANTAS - SÃO DOMINGOS DO ARAGUAIA/PA - 4^a
URE-MARABÁ-SEDUC/PA

Palmas – TO
2020

VALDO ROSÁRIO SOUSA

**UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA RETÓRICA NA E. E. ENSINO MÉDIO
PROFA. ELZA M. CORRÊA DANTAS - SÃO DOMINGOS DO ARAGUAIA/PA - 4ª
URE-MARABÁ-SEDUC/PA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Filosofia, ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia, núcleo da Universidade Federal do Tocantins (PROF-FILO/UFT), Campus de Palmas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de Concentração: Ensino de Filosofia

Linha de Pesquisa: Prática do Ensino de Filosofia

Orientador: Prof. Dr. Pedro Erginaldo Gontijo

Palmas -TO
2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) Sistema de
Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

S725e SOUSA, Valdo Rosário.

Uma proposta para o Ensino da Retórica na E. E. Ensino Médio Profa. Elza Maria Corrêa Dantas - São Domingos do Araguaia/PA - 4º URE-Marabá-SEDUC/PA. / Valdo Rosário Sousa. – Palmas, TO, 2020.

141 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
Profissional em Filosofia, 2020.

Orientador: Prof. Dr. Pedro Erginaldo Gontijo

1. Ensino de Filosofia. 2. Ensino Médio. 3. Retórica. 4. Persuasão. 5.
Aprendizagem. I. Título

CDD 100

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de
qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde
que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº. 9.610/98) é crime
estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

VALDO ROSÁRIO SOUSA

**UMA PROPOSTA PARA O ENSINO DA RETÓRICA NA E. E. ENSINO MÉDIO
PROFA. ELZA M. CORRÊA DANTAS - SÃO DOMINGOS DO ARAGUAIA/PA - 4ª
URE-MARABÁ-SEDUC/PA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia, da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas

Aprovada em: 05/10/2020



Prof. Dr. Pedro Erginaldo Gontijo (UnB/PROF-FILO/UFT)
(Orientador e Presidente da Banca)



Prof. Dr. Alessandro Rodrigues Pimenta (PROF-FILO/UFT)
(Examinador Interno)



Prof. Dr. Flávio José de Carvalho (PROF-FILO/UFCG)
Examinador Externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço pela transcendência de Deus e dos deuses, neste percurso imanente desta pesquisa, a partir dos sofistas no contexto educacional do Ensino de Filosofia no Ensino Médio; aos alunos do 3ª ano turma 2019, da Escola Elza Dantas pela importante colaboração nesta dissertação; à direção, à coordenação, aos professores e aos demais profissionais da educação da escola que contribuíram nesta pesquisa. Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Pedro Gontijo, aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Flávio Carvalho e Prof. Dr. Alessandro Pimenta e aos demais professores do PROF-FILO da UFT, e aos colegas da turma. Aos meus pais e irmãos, ao meu filho Giordano Bruno, demais familiares e amigos, estendo meus agradecimentos!

“O professor não apenas, talvez nem principalmente, ensina com seus meros conhecimentos científicos, mas com a arte de persuasão de sua ascendência sobre os que o atendem: deve ser capaz de seduzir sem hipnotizar” (Fernando Savater).

RESUMO: Esta dissertação aborda a possibilidade do ensino da retórica de acordo com a visão dos sofistas no Ensino Médio. Investiga se ela está presente nos livros didáticos da disciplina de Filosofia, de forma a viabilizar o ensino e a aprendizagem e, de forma sistemática, ou não, em sala de aula. A retórica não só é um meio de não privilegiar o objetivismo e o acúmulo de conteúdos engessado nos currículos escolares, mas também uma metodologia pedagógica-filosófica fundamentada nos princípios racionais, levando em conta as emoções tanto dos discentes quanto dos docentes que influenciam na capacidade persuasiva por meio da retórica sofística. A Filosofia é um conhecimento que sempre se volta para si, estando em construção e sempre se atualizando diante dos novos desafios, sem esquecer o passado. Por isso, a Filosofia tem como característica primaz a dúvida, o questionamento, a desconfiança de qualquer conhecimento. Portanto, ela sempre estará em busca das causas das incertezas, certezas, do falso e do verdadeiro. Não, necessariamente, para alcançar uma verdade absoluta, mas, para garantir autenticidade e confiabilidade de nossas ideias. Nessas circunstâncias, o texto aborda a origem do conceito de retórica na Grécia Antiga, com os sofistas e um embate entre eles - Sócrates, Platão e Aristóteles - e como se desenvolveu a retórica com o passar do tempo na concepção de outros filósofos. Buscou-se realizar uma correlação com a história do Ensino de Filosofia no Brasil e seus desafios; estabelecendo uma síntese a partir do ensino dos Jesuítas no século XVI, passando pelo período Imperial, República Velha. Prioriza-se a tentativa de democratização do Ensino Básico com o Ministro Gustavo Capanema, o educador Anísio Teixeira, Paulo Freire e outros. Os retrocessos no Ensino de Filosofia a partir da LDB de 1972. Acrescente-se o ressurgimento do Ensino de Filosofia na LDB de 1996, a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia em 2008, e agora, os desafios da disciplina de Filosofia na Nova BNCC. A pesquisa consistiu nessa análise teórica com uma intervenção didática em duas turmas de 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Filosofia. Ensino Médio. Retórica. Persuasão. Aprendizagem.

ABSTRACT: This dissertation addresses the possibility of teaching rhetoric according to the view of sophists in high school, investigating whether it is present in the textbooks of the Philosophy discipline, in order to make it possible to work with it, systematically, or not, in classroom. Rhetoric is not just a means of not privileging objectivism and the volume of content involved in school curricula; but also a pedagogical-philosophical methodology based on rational principles, taking into account the differences between students and teachers who influence the ability to persuade through sophisticated rhetoric. Philosophy is a knowledge that always comes back to you, including construction and always updating in the face of new challenges, without forgetting the past. Therefore, a philosophy has as its essence the doubt, the questioning, the mistrust of any knowledge, therefore, it will always be in search of causes of uncertainties, certainties, false and true. Not qualified to reach an absolute truth, but to guarantee authenticity and our ideas. In these circumstances, the text discusses the origin of the concept of rhetoric in Ancient Greece, with the sophists and an element among them - Socrates, Plato and Aristotle - and how it has taken up rhetoric over time in other philosophers. Make a correlation with a history of philosophy teaching in Brazil and its challenges; establishment of a history from the teaching of the Jesuits in the XVI century, going through the Imperial period, Old Republic; an attempt to democratize basic education with Minister Gustavo Capanema, with educator Anísio Teixeira, Paulo Freire and others. The setbacks in teaching philosophy from the 1972 LDB; the resurgence of philosophy teaching at the 1996 LDB; the obligation to teach philosophy in 2008; and now, the challenges of the philosophy discipline at New BNCC. A research consisted of this theoretical analysis with a didactic intervention in two classes of the 3rd year of high school in a public school.

KEYWORDS: Philosophy teaching. High school. Rhetoric. Persuasion. Learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
-------------------------	----

CAPÍTULO I A RETÓRICA

1. O Conceito de retórica.....	18
2. O conceito de verdade.....	29
3. A verdade segundo Protágoras.....	36
4. A verdade e o conhecimento segundo Górgias de Leontinos.....	47

CAPÍTULO II O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

1. I ciclo do Ensino de Filosofia no Brasil.....	47
2. II ciclo do Ensino de Filosofia no Brasil: a Reforma Benjamin Constant de 1891.....	49
3. III ciclo: da Reforma Revidávia Corrêa à LDB de 1961.....	52
4. IV ciclo do Ensino do Brasil: a LDB nº. 4024/61 e a LDB nº. 5.692/71.....	54
5. V ciclo do Ensino de Filosofia no Brasil: a LDB nº. 9.394/96.....	58
6. VI ciclo do Ensino de Filosofia no Brasil: a Nova BNCC conforme a Lei nº. 1.570/17.....	68

CAPÍTULO III A PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

1. O Ensino da Retórica e o Ensino de Filosofia: possibilidades.....	75
2. São Domingos do Araguaia/PA e a Escola Estadual Elza Dantas.....	90
3. Uma experiência de intervenção com o Ensino da Retórica.....	93
4. Questionário de avaliação respondido pelos estudantes: análises.....	112
5. Questionário respondido pelos professores e coordenadores: análises.....	116
6. Uma análise geral com a experiência de intervenção.....	118

CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
-----------------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
---	-----

ANEXOS	133
---------------------	-----

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a educação filosófica no Ensino Médio, a partir da retórica sofística, coloca as seguintes questões: como é possível a relação das ideias dos Sofistas com o Ensino de Filosofia? Como trabalhar essas ideias dentro da burocracia escolar? As ideias dos Sofistas ajudam na formação crítica dos alunos do Ensino Médio? Como desenvolver o pensamento sofístico, sem transformá-lo em um novo sistema de ideias consideradas verdadeiras? Quais são os riscos de um relativismo filosófico dos Sofistas?

A pesquisa tem como tema o Ensino de Filosofia. Delimita seu campo de investigação no Ensino da Retórica no Ensino de Filosofia no Ensino Médio. O objetivo geral é de analisar a pertinência de ensinar retórica no Ensino Médio. Parte-se da hipótese de que o ensino da retórica pode ser um importante elemento a ser implementado no Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Para atingir esse objetivo geral buscar-se-á atingir quatro objetivos específicos:

- a) Averiguar e analisar os conceitos de retórica e verdade como aparecem nos sofistas e em outros filósofos de modo a explicar melhor do que se trata ao referir-se à retórica;
- b) Analisar a história do Ensino de Filosofia no Brasil e buscar perceber se há ou não preocupações nas políticas no Ensino de Filosofia quanto ao Ensino da Retórica;
- c) Relatar e analisar uma experiência concreta de ensino e de elementos de retórica em duas turmas do Ensino Médio numa escola pública;
- d) Apresentar, ao final, uma proposta de intervenção pedagógica na qual se explica a possibilidades de ensinar retórica.

Para isso, analisa-se a retórica a partir dos sofistas Protágoras de Abdera e Górgias de Leontinos, Sócrates, Platão, Aristóteles e outros comentadores. Em segundo lugar, averiguam-se os ciclos do Ensino de Filosofia no Brasil, a partir do período Imperial passando por uma análise dos documentos referente ao Ensino de Filosofia no Ensino Médio, a partir da primeira Lei de Diretrizes de Bases, de 1961 e considerando as demais. Também, outros documentos, tais como: Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs), Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); Orientações Curriculares Nacionais (OCNs), até a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em terceiro lugar, é apresentar e problematizar uma experiência de ensino de retórica no Ensino Médio. Por último, com bases nesses estudos e experiência, também, elaborou-se uma proposta de intervenção interdisciplinar para a Escola Elza Dantas, sobre o Ensino da Retórica no Ensino Médio, que está como anexo na dissertação.

A metodologia desta pesquisa é qualitativa, levando como dados de análise:

a) Os textos clássicos de Platão, Aristóteles, dos poucos fragmentos que restaram dos sofistas e de comentadores desses autores;

b) Textos que apresentam e analisam a história do Ensino de Filosofia no Ensino Médio no Brasil;

c) Os documentos nacionais sobre o Ensino de Filosofia

Escrever sobre os Sofistas é um desafio epistemológico. Primeiro, pela dificuldade de referências bibliográficas, dado que as ideias desses pensadores chegaram ao ocidente via textos de Platão e Aristóteles. As ideias foram apresentadas como um conhecimento relativista dos conceitos, que induzira ao falseamento da verdade. Segundo, porque através dos sofistas compreendemos a importância da linguagem como fonte de persuasão na defesa de nossas ideias. Persuadir, segundo os sofistas, não significa necessariamente trapacear ou falsear os conceitos, mas significa uma maneira de discutir qualquer forma de conhecimento de maneira ampla, desvinculada de pré-conceitos científicos, culturais e religiosos. Os Sofistas permitem uma retórica fundamentada na lógica, entretanto, permeada pela persuasão emocional advinda da linguagem.

Breve memorial de interação com o objeto de pesquisa

Meu interesse pela a Filosofia sofística, especificamente nos sofistas Protágoras e Górgias, surgiu quando cursei o terceiro período do curso de Licenciatura de Filosofia, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO.) em Goiânia, em 1999, nas disciplinas História da Filosofia I e Lógica Formal, ministrada pela professora Dra. Eliana Borges Fleury Curado, que possui tese de doutoramento sobre os sofistas. A tese está disponibilizada desde 2010 pela Universidade Federal de Goiás, com o referido título: “O Movimento Sofista e o Ensino da Areté”.

Através destas aulas, passei a ter uma visão sobre os sofistas além do ponto vista de Platão e Aristóteles e da maioria dos comentadores de manuais de Filosofia, tendo como referências bibliográficas as obras de Platão, mas também dos comentadores dos sofistas, como o Gilbert Romeyer-Dherbey, que faz uma análise deles, não somente numa visão platônico-aristotélica, mas a partir de seus próprios fragmentos:

Antes dos Sofistas, os educadores da Grécia eram os poetas. Só no momento em que a recitação de Homero já não constitui o único alimento cultural dos Gregos é que a sofística poderá nascer; este momento coincidirá, como demonstrou Untersteiner, com a crise da civilização aristocrática (ROMEYER-DHERBEY, 1986, p. 10).

Werner Jaeger, em seu livro *Paideia: A formação do homem Grego*, faz um resgate do pensamento dos sofistas. Jean-Pierre Vernant também faz o mesmo. Mário Untersteiner escreveu,

também, uma obra sobre os sofistas em 1949 com o título *I Sofisti*. A filósofa francesa Barbara Cassin faz uma análise dos sofistas a partir dos seus próprios fragmentos. A educação na Grécia Antiga era alicerçada nos poetas, por meio da mitologia grega.

Com o surgimento dos filósofos pré-socráticos e de Sócrates, Platão e Aristóteles, a ideia de democracia grega necessita de um conhecimento de retórica para o cidadão grego participar das discussões na *Ágora*. Esse contexto favorece o surgimento dos sofistas, que ajudam os cidadãos no discurso retórico. Os sofistas demonstraram, por meio da retórica, que o conhecimento não é necessariamente uma escolha dos deuses e, muito menos, dos indivíduos escolhidos por fatores imanentes. Para eles, o conhecimento é acessível a todos e dependerá das oportunidades e interesse do indivíduo.

Meu interesse pelos sofistas está relacionado diretamente com a Filosofia antiga, ligada ao pensamento de Sócrates, Platão e Aristóteles. Com o passar do tempo, esse interesse voltou-se para a Filosofia da educação no Ensino Médio, principalmente voltada para o entendimento do conceito de retórica de acordo os sofistas. Com o intuito de levantar uma discussão do conceito de retórica, com o objetivo de compreender a importância do mesmo, tanto no conhecimento prático do nosso dia a dia, como também no Ensino de Filosofia no Ensino Médio.

A retórica sofística parece estar presente nos diversos saberes na escola e fora da mesma. Aumentou meu interesse de desenvolver o projeto sobre a importância da retórica no Ensino de Filosofia no Ensino Médio de acordo os sofistas, meu intuito é de corroborar com o ensino prático da retórica em sala de aula. Proporcionar que os alunos tenham um entendimento sobre a retórica e perceberem que ela pode ser compreendida e aplicada a partir do exercício da razão. Isso significa que todos podem compreender este conhecimento.

Tanto a retórica quanto a lógica não podem ser analisadas imbuídas de conceitos morais, porque tanto numa como na outra, a essência do seu discurso não está necessariamente no Ser, sim na capacidade de persuasão que o indivíduo pode ter com relação aos demais, de suas ideias. Tanto a retórica quanto a lógica são instrumentos para organizar o discurso sobre qualquer assunto. A primeira, unida à persuasão e ao convencimento, alicerçados nas emoções e na razão. Já a lógica, imbuída de enunciados, premissas e silogismo de acordo com os princípios racionais. O objetivo da retórica é persuadir o ouvinte, usando elementos da lógica, mas também usando desejos e emoções para convencer o indivíduo a determinados fins. O uso da retórica e da lógica pode ser usado para justificar práticas maléficas ou boas. Em ambos os casos, a culpa ou benefício não é dos dois conceitos, e sim do sujeito.

Despertei o interesse pelo estudo da retórica a partir dos sofistas, direcionada para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio, com o intuito de compreender que o conhecimento científico

é alicerçado em procedimentos lógicos. Todavia, a retórica é um estilo de linguagem fundamentada na lógica, mas também recorre às emoções internas e às externas para a prática do convencimento. Sendo assim, o conhecimento epistemológico é um procedimento humano, o qual todos são capazes de desenvolver, com o auxílio da lógica e da retórica. O Estado, a escola, os docentes, os discentes e pais são coadjuvantes e sujeitos ao mesmo tempo neste processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, o conhecimento não é propriedade exclusiva de alguém. Ele se justifica no compartilhamento por meio da discussão fundamentada na retórica. Portanto, a retórica jamais será um fim para resolver todas as contradições científicas e humanas, mas um meio de possibilitar um diálogo entre pontos de vistas diferentes sobre o mesmo assunto, assim evitando radicalidades em posições antagônicas. Segundo o sofista Protágoras, o discurso partilhado tem maior adesão, tornando-se um discurso forte.

Portanto, estudar a retórica no Ensino de Filosofia no Ensino Médio não implica induzir os alunos a serem melhores ou piores nos seus respectivos comportamentos éticos e morais, e sim na compreensão de como nossas crenças religiosas e pessoais são justificadas por nós. O conceito de bem e de mal, verdade e mentira, ética e moral, estão em movimento e não estáticos, como muitas pessoas pensam. Esses conceitos, dependendo da época, cultura ou outros interesses, são antagônicos, de acordo o interesse de cada um. A retórica sofística não tem o objetivo de garantir verdades universais, mas demonstrar que todo conhecimento discursivo pode ser modificado, dependendo da interpretação do sujeito sobre o objeto e a si próprio. Para Górgias, a linguagem tem esta função: “O que assegura a comunicação entre os homens é a emoção partilhada por meio da linguagem [...]” (ROMEYER-DHERBEY, 1986, p. 45). Neste contexto, o discurso necessita da emoção. Todavia, isso não exclui um processo lógico por meio da retórica.

O estudo da retórica

Estudar retórica no Ensino Médio possibilita aos discentes e docentes umas das principais maneiras de garantir a liberdade de expressão, liberdade às minorias, coibir o individualismo, tanto prático quanto de ideias, garantir a democracia, evitar tirania política, cultural, econômica, social e religiosa. A retórica sofística não pode ser entendida como uma panaceia para a cura dos problemas educacionais e dos demais. Entretanto, ela tem a função de fundamentar uma ideia numa discussão e na capacidade persuasiva, e não no uso da força como forma de poder.

No primeiro capítulo, a perspectiva é posicionar histórica e teoricamente a compreensão dos temas que serão discutidos, como os conceitos de retórica e de verdade. Sabemos que a retórica é um instrumento de persuasão, por meio da linguagem, daquilo que queremos ou não. O discurso

se fundamenta em posições antagônicas, como bem e mal, ético e antiético, verdade e mentira etc. Nesse contexto, a retórica é o instrumento para se buscar resolver, por meio da linguagem, essas contradições citadas acima. Assim sendo, faz-se necessário um excursão sobre o conceito de verdade.

Serão elencados os vários conceitos de verdades e seus paradoxos, a partir dos sofistas. Relatar-se-á o conceito de retórica de acordo os sofistas, através dos poucos fragmentos que restaram deles, contrapondo-os à imagem que Sócrates, Platão e Aristóteles propagaram dos sofistas. Após essa análise, será discutido o quase estado de ostracismo que a retórica sofreu com o fim do período clássico da Filosofia grega. Foi Aristóteles quem fez o primeiro estudo sistemático entre retórica e poética.

No segundo capítulo, será realizada uma análise dos ciclos da história da educação filosófica no Brasil de acordo Brocanelli (2012). Começando pelo o plano de educação da Companhia de Jesus (Os Jesuítas) no Brasil, conhecida como *Ratio Studiorum*, seguindo Silvestre Pinheiro, Frei Francisco Monte Averne, Lima Barreto e outros. Nesse capítulo, propõe-se uma análise desses ciclos que começam no período colonial até chegar à LDB nº. 4.024/61 e à nova BNCC. O Ensino de Filosofia no Brasil enfrentou, enfrenta e enfrentará vários obstáculos, por vários motivos: primeiro pelas idas e vindas da disciplina no Ensino Secundário, pela não formação de muitos professores que trabalham na área, pela dificuldade destes docentes da área de Filosofia de fazerem um trabalho interdisciplinar com a realidade escolar e com os próprios professores da própria Filosofia. O ensino da retórica contribui com argumentos para discutir todos esses problemas e procurar soluções fundamentadas em argumentos lógicos, com a capacidade persuasiva da retórica de emocionar, sem descaracterizar necessariamente os princípios racionais da lógica.

No terceiro capítulo, será apresentada e analisada uma experiência no ensino de retórica numa escola de Ensino Médio. A intervenção do projeto aconteceu em duas turmas do 3º ano, uma vespertina outra matutina do Ensino Médio. Foi feita através da discussão em sala de aula, de textos sobre retórica e outros textos filosóficos.

CAPÍTULO I A RETÓRICA

1. O conceito de Retórica

Antes de entrarmos no conceito de retórica a partir dos gregos, faz-se necessário fazer uma digressão para introduzir uma propedêutica do conceito de retórica na atualidade. Hoje, muitas vezes, essa arte da persuasão é caracterizada pela propaganda, que se manifesta muitas vezes de maneira dúbia. Hoje, há as agências de publicidades e as redes sociais. Com relação às novas mídias, percebe-se a necessidade de um entendimento sistemático da história da retórica, para melhor entender o poder dessa nova comunicação em todos os setores da sociedade, e principalmente no meio educacional. A cada dia são mais pertinentes os discursos referentes aos efeitos das redes sociais no entendimento da realidade, tanto do presente como também do passado, dentro de uma perspectiva dessas tecnologias de prever o que poderá acontecer. Atualmente, temos as informações praticamente em tempo real, com a possibilidade de analisar um mesmo assunto por diversos vieses ideológicos. Podemos consultar quase todas as informações na palma da mão, via Smartphone e outras tecnologias.

O século XXI destaca-se pelo crescente número de avanços no campo das Tecnologias Digitais da informação e comunicação (TDIC), que tiveram e têm desdobramento em todas as esferas da vida humana, inclusive no âmbito educacional, na medida em que a informação, após sua seleção, interpretação e entendimento, tende a se transformar em conhecimento. (LOPES, 2018, p. 27).

Diante da quantidade de informações que recebemos diariamente, ou melhor, a cada minuto, somos bombardeados com informações, tanto da mídia profissional, como das redes sociais. Anteriormente, esperavam-se os telejornais nos rádios e tvs, ou jornais escritos e revistas, ou transmissão de conhecimento convencional, por meio dos pais, da escola, dos livros, das igrejas e outros setores da sociedade, para se discutir os assuntos pertinentes ao dia a dia. Havia uma grande dificuldade para se obter informações dos fatos, pela escassez de veículos de comunicações, dificuldades de acesso à escola e aos livros.

Com o passar dos anos, foram melhorando o acesso à escola e o desenvolvimento das tecnologias, proporcionando o surgimento das redes sociais e outras mídias de aperfeiçoamento para adquirir informações. Antes, a dificuldade do acesso às informações criava empecilho para o desenvolvimento do conhecimento. Hoje, a facilidade de encontrar informação referente a qualquer tema, ajuda de maneira efetiva o processo educacional. Entretanto, ter acesso às novas tecnologias e às informações não é garantia de um conhecimento científico eficaz. Parece um paradoxo, mas antes, a falta de informação impedia o desenvolvimento do conhecimento, e hoje,

o excesso de informações cria uma tautologia entre a *dóxa* e o *Lógos*. É nesse item que a retórica sofisticada pode ajudar, nessa celeuma com relação ao excesso de informações que recebemos hoje.

Não como uma panaceia para as soluções de todos os problemas educacionais. Todavia, como um método de análise das informações a partir de um conhecimento imanente, que percorre as águas do Rio Lethé¹, não para esquecer a *dóxa* e o *Lógos*, mas sim, para recordá-las.

Durante a História da Filosofia, principalmente da Grécia Antiga e Clássica, foram propostas algumas definições do conceito de retórica. Os mais importantes são dos Sofistas, Sócrates, Platão e Aristóteles. Com o apogeu das cidades-estados na Grécia, surgiu uma estrutura política governamental, com a criação de instituições públicas fundamentadas numa lógica, política e jurídica. Nesse contexto, fez-se necessário que o cidadão fosse capaz de ter argumentações lógicas e retóricas, para convencer seu interlocutor de suas ideias. É nesse contexto que vão surgir os sofistas, para demonstrar que a arte retórica é possível de ser ensinada, para ser aplicada no dia a dia do cidadão.

Os gregos faziam essas discussões com relação aos problemas que deveriam ser resolvidos na *Pólis*, na *Ágora*, que era o espaço público para esses debates. A retórica surgiu como base para a democracia ateniense, até porque onde não tem democracia, não é possível haver retórica.

A retórica nasceu para discutir o que é justo e injusto, bem e mal, por meio do discurso persuasivo. Nesse contexto, surgirá o grande debate de ideias entre os sofistas e Sócrates, os primeiros defendendo que a virtude pode ser ensinada, e Sócrates e outros pensadores discordando dessa premissa. Mas tanto os sofistas quanto Sócrates partem de uma discussão fundamentada no *Lógos* grego. Sócrates defendia que o conhecimento segue graus de conhecimento do inferior ao superior (*dóxa*, crença, raciocínio e intuição intelectual), e os dois primeiros graus fazem parte do mundo sensível, e por isso devem ser superados pelos dois últimos, que é o mundo inteligível. Os

¹ Mito de Er, narrado no livro X da obra *A República* de Platão, a descrição do mito é da seguinte maneira: Er, que era um pastor de ovelhas na região da Panfilia, morreu e foi levado para o Hades (Mundo inferior ou dos mortos), como as demais almas. Chegando lá, Er encontrou as almas dos heróis, artistas, governantes gregos, dos seus parentes e amigos. Ele ficou sabendo que todas as almas renasciam em outros corpos, para purificar dos erros do passado, até não precisarem mais voltar a terra, e assim permanecer na eternidade. Er também descobriu que as almas antes de retornarem, podiam escolher que tipo de pessoas podiam ser (artista, comerciante, guerreiro, rei, sábios). A maioria das almas escolhia ser pessoa importante, poucas escolhiam a sabedoria. Todavia, no retorno para terra que as almas faziam, tinham que atravessar o Rio Lethé (que significa rio do esquecimento). Todas as almas eram obrigadas a tomarem águas do rio; as que mais bebiam esqueciam toda a verdade adquirida, já as que tomavam pouca água, se lembrava de quase tudo que aprenderam. As almas que escolhiam de se reencarnar para ser rei, comerciante (“empresário”), guerreiro, era as que mais tomavam água do rio do esquecimento, ou seja, dificilmente conseguiam recordar do conhecimento adquirido no Hades, entretanto, as que optavam por ser artista e sábio, tomavam pouca água, com isso não esqueciam a maioria das informações recebidas no Hades. Assim ao se reencarnar tinha facilidade para desenvolver arte e ciência (PLATÃO, 2000, 618a-621b).

sofistas não dividem o conhecimento em graus inferiores e superiores, mas na capacidade persuasiva de convencer seus oponentes pela retórica. Para eles, opiniões e crenças criam motivações tanto positivas quanto negativas no indivíduo.

A opinião retira da percepção uma qualidade abstrata e da afecção uma potência geral: toda opinião já é política neste sentido. É por isso que tantas discussões podem se enunciar assim: ‘eu, enquanto homem, considero que todas as mulheres são infiéis’, ‘eu, enquanto mulher, penso que todos os homens são mentirosos’. (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 173).

Os gregos possuíam suas escolas de ensino da retórica por meios dos sofistas. Para os gregos, a arte da persuasão era uma deusa feiticeira, que não podia se negar a nada. A função da retórica para os sofistas era ensinar o aluno a ter a capacidade de argumentação para obter êxito sobre ambos os lados de uma determinada questão. Note-se que para Protágoras, em todo tópico há dois argumentos contrários entre si. Diante disso, ele treinava seus alunos para censurar e elogiar as mesmas coisas.

Guthrie (1995, p. 52) cita Górgias para demonstrar que a persuasão, junto com as palavras, formata e direciona as ideias dos homens como quiser. O sofista aduz três situações que comprovam como o ensino dos sofistas surgiu da vida e da Filosofia dentro da conjuntura de sua época: 1) A ideia dos cientistas de procurar um elemento na *phýsis*, que determina a origem dos demais, como se tivesse um segredo no universo; porém, o que acontece são oposições de opiniões, colocando o incrível e o invisível diante das elucubrações da imaginação; 2) as eternas, inevitáveis e controversas e discussões práticas, como nas assembleias e tribunais. Nesses espaços, os discursos que são vencedores nem sempre são aqueles que conseguem alcançar a verdade dos fatos, e sim muitas vezes são organizados de maneira artística e hábil; 3) As disputas filosóficas mostrarão a maneira rápida dos seus interlocutores, e podem demonstrar suas várias opiniões e crenças referentes a muitos assuntos. Nessa situação, não causa surpresa uma epistemologia no seguinte sentido: minhas opiniões, crenças e verdades servem para mim; como as dos outros servem para eles, e nessa circunstância ninguém pode contradizer a opinião do outrem. Entretanto, Sócrates sugere que a retórica é um conhecimento inferior por três maneiras: “a retórica não é uma arte (*technê*); a retórica gera persuasão sem instrução; e a retórica carece do conhecimento do assunto sobre o qual convence” (MCCOY, 2010, p. 97). De acordo Sócrates, esses limites entre Filosofia e retórica são questionáveis, porque ele defende o conhecimento técnico, que é superior à persuasão por meio da retórica defendida por Górgias.

Sócrates – Penso agora, Górgias, que chegaste muito perto de exhibir-nos a arte da retórica tal como a concebes, e se te compreendo, afirmas que a retórica é uma produtora de persuasão, toda sua função e essência consistindo disso. Ou poderias nos indicar uma outra função além daquela de produzir a persuasão nas almas dos membros de um auditório?

Górgias – Absolutamente nenhuma outra, Sócrates. Penso que tua definição é satisfatória. Apontaste a essência dessa arte. (PLATÃO, 2016, 453a).

Sócrates compara a retórica a uma técnica, como a matemática, química, pintura e outras, e pede para Górgias definir qual o campo especializado da retórica, com o intuito de demonstrar a insuficiência da retórica, já que ela não está alicerçada em nenhum conhecimento. Para ele, o pensamento de Górgias está repleto de contradições. Essa refutação de Sócrates parece uma contradição com relação ao pensamento de Górgias. Para o sofista, se o aluno de retórica usa sua habilidade persuasiva, que desenvolveu com seu professor, para práticas injustas, necessariamente não pode penalizar o professor por isso. Todavia, Sócrates retruca o sofista da seguinte maneira: não são os mestres que são perversos, também a arte não pode ser condenada e considerada perversa por causa disso, mas sim os indivíduos, quando não a usam de maneira correta. A retórica não pode ser responsabilizada pela prática injusta por parte do orador. Este deve ser capaz de discutir contra todos, sobre qualquer assunto, e conquistar o público (PLATÃO, 2016, 457a). Nesse contexto, Górgias parece que insinua que a retórica é um conhecimento de valores neutros, mesmo que parta do que é justo e injusto. De acordo Sócrates, o sofista parece confuso em suas ideias sobre o que é retórica, enquanto Sócrates defende o direito de posse do conceito de justiça sobre as demais coisas.

Essa insinuação de Sócrates com relação ao pensamento confuso de Górgias não necessariamente se caracteriza uma verdade, devido ser o próprio Sócrates que força o sofista a responder se ensina sobre justiça aos seus alunos. Sócrates impõe três escolhas para Górgias: Ele ignora o que realmente é bem e mal ou somente ensina seus alunos a parecer que conhecem mais do que outro? Ou em caso contrário, ele sabe sobre justiça, mas se recusa a ensiná-la? Ou ele sabe e também ensina essas coisas? (PLATÃO, 2016, 459d-460a). Górgias opta pela última alternativa. Esse embate entre os sofistas e Sócrates pode ser considerado o equilíbrio, ou meio termo aristotélico com relação às ideias sensíveis e inteligíveis, entre o justo e o injusto, o falso e o verdadeiro, ou seja, uma visão holística do conhecimento, da *phýsis* e as relações muitas vezes trágicas como na mitologia grega, entre desejos e razão.

Platão e Aristóteles percebem importância da retórica. Entretanto, eles não a consideraram ciência, e para eles ela é inferior à Filosofia. Os sofistas tornaram-se menestrelis-pedagógicos da arte da persuasão. Assim, eles preparavam o cidadão grego para persuadir, por meio da linguagem discursiva da retórica, os adversários nas Assembleias na Ágora grega, ou qualquer outro espaço. “A retórica é uma arte que procura não falsear o verdadeiro de forma imoral, mas impor com o ‘engano’ o possível” (UNTERSTEINER, 2012, p. 291).

A retórica é a arte de persuadir por meio da linguagem. Platão considerou Górgias de Leontinos o fundador da retórica (séc. V a. C.). No seu diálogo sobre Górgias, Platão define o caráter da retórica sofística, de sua independência de provas ou de argumentos fundamentados em provas reais:

Górgias: Referi-me à capacidade de persuadir mediante discursos juízes nos tribunais, políticos nas reuniões do Conselho, o povo na Assembleia ou um auditório em qualquer outra reunião política que possa realizar-se para tratar de assuntos públicos. E por força dessa capacidade terás o médico e o instrutor de ginástica como teus escravos; quanto ao especialista em finanças, passará a ganhar dinheiro não para si, mas para ti, que possuis a capacidade de discursar e persuadir as multidões. (PLATÃO, 2016, 452e).

Percebe-se nesse fragmento de Platão sua posição sobre a retórica sofística, que ela tem como objetivo de persuadir o interlocutor e é desvinculada de conceitos morais e éticos. Esse é um dos pontos de cisão entre os Sofistas e Platão. Entretanto, Sexto Empírico não concorda que a retórica é a criadora da persuasão através das palavras, assim se caracterizando persuasiva, e não instrutiva. Para ele, a persuasão não precisa da retórica para conseguir seus objetivos: “provavelmente porque há muitas coisas que efetuam no homem a persuasão sem discurso, tais como riqueza, glória, prazer e beleza” (SEXTO EMPÍRICO, 2013, p. 3).

Segundo Sexto (2013, p. 51-52), para demonstrar que existem outras coisas mais fortes que o discurso retórico, ele recorre ao julgamento da cortesã Friné, que foi acusada de profanação, sendo defendida pelo retórico Hipérides, que também era um dos seus amantes.

Quando Friné, conforme dizem, estava prestes a ser condenada enquanto Hipérides a defendia, depois de rasgar as próprias vestes e, com os seios nus, jogar-se aos pés dos juízes, teve mais poder de persuadi-los por causa da sua beleza do que a Retórica de seu defensor. O mesmo também é válido para o dinheiro, o prazer e a glória, pois veremos que cada um desses é tão persuasivo que, por vezes, faz alguns ultrapassarem os limites. (Ibid., p. 5).

Platão, entretanto, demonstra a importância dos sofistas e de sua retórica. Eles não podem ser condenados, porque alguém usa da retórica sofística para ações más: “Consequentemente, não são os mestres que são perversos, nem pode a arte ser responsabilizada ou considerada perversa por conta disso, mas sim – a meu ver - os indivíduos que não a utilizam corretamente” (PLATÃO, 2016, 457a).

Segundo Platão, a retórica pode ser comparada à arte culinária: “Bem, com isso ouviste o que julgo ser a retórica, a saber, a contraparte da culinária na alma, atuando nesta como a culinária atua no corpo” (Ibid, 465d). Para Platão, a retórica de Górgias, assim como a culinária, busca satisfazer o paladar do que qualquer tipo de conhecimento. Platão se opõe à retórica sofística como uma pedagogia educacional, visto que ela seria a arte de conduzir a alma pelo raciocínio tanto nas assembleias, tribunais e também nas discussões particulares. Assim, ela tem como

utilidade a condução da alma aonde se quer levar. Sendo assim, uma psicagogia², de acordo com Górgias. Sócrates define a retórica como um meio de condução de almas, por meio da linguagem emocional, que é uma psicagogia. Segundo Aristóteles, existem raciocínios e refutações que parecem autênticas, todavia não são.

Ora, para certa gente é mais proveitoso parecer que são sábios do que sê-lo realmente sem o parecer (pois a arte sofística é o simulacro da sabedoria sem a realidade, e o sofista é aquele que faz comércio de uma sabedoria aparente, mas irreal): para esses, pois, é evidentemente essencial desempenhar em aparência o papel de um homem sábio em lugar de sê-lo atualmente sem parecê-lo. (ARISTÓTELES, 1973, 165a).

Aristóteles define que os sofistas usam de argumentos capciosos para fundamentar os argumentos falaciosos. Entretanto, o filósofo grego faz uma relação entre a retórica e a dialética desta maneira: “A retórica é a outra face da dialética; pois ambas se ocupam de questões mais ou menos ligadas ao conhecimento comum e não corresponde a nenhuma ciência em particular”. (ARISTÓTELES, 2012, 1354a). Para Aristóteles, as demais artes, só podem persuadir em torno de si mesmas, enquanto a retórica pode agir como maneira de persuadir a todos os objetos possíveis. A importância da retórica é descrita por Aristóteles, em uma comparação com a justiça: “Mas a retórica é útil porque a verdade e a justiça são por natureza mais forte que os seus contrários”. (Ibid., 1355a). Se não houver uma discussão pautada na retórica, a justiça e a verdade serão vencidas pelos seus contrários. Para ele, o discurso científico é próprio do ensino, já a persuasão é alicerçada em raciocínios para preparar o cidadão para ser capaz de exercer a argumentação persuasiva sobre os contrários, visto que nenhuma das outras artes é capaz de emitir conclusões sobre os contrários, por meio de silogismo, e somente a retórica e a dialética são capazes disso.

Nesse contexto, entende-se que a retórica só se desenvolve numa democracia porque é fundamentada na capacidade de desenvolver bem a linguagem no espaço público. Não havendo democracia, a retórica está fadada ao ostracismo. De acordo com Perelman (1996, p. 22-24), o orador precisa conhecer bem seu auditório para conseguir influenciar seus ouvintes. O conhecimento do seu público é fundamental para conquistar por meio da argumentação.

² Esse conceito é usado por Górgias, como a maneira de emocionar a alma pela linguagem para obter o efeito persuasivo. Antes de mais, há que sublinhar que, para a psicologia de Górgias, a alma é essencialmente passiva, completamente entregue ao que recebe de fora. A primeira forma desta passividade é a percepção sensível, que Górgias interpreta–vimo-lo antes-como o transporte para a alma de uma impressão ou de uma imagem das coisas que a alma experimenta: “Com efeito, as coisas que vemos possuem uma natureza, não a que nós próprios queremos, mas a natureza particular que lhes tocou em sorte. Portanto, também a alma por meio da vista recebe o cunho das suas diversas formas”. Esta presença da imagem na alma terá como consequência o facto de que a percepção pode tornar-se alucinatória e desencadear relações violentas (ROMEYER-DHERBEY, 1986, p. 45).

Para Aristóteles, existem três espécies de retóricas, que contêm um discurso com três elementos: o orador, o assunto da discussão e o ouvinte. O discurso é sempre direcionado ao ouvinte. Lembrando que o ouvinte ou é expectador ou juiz. Esse último se pronuncia ou sobre o passado ou sobre o futuro. Quem delibera numa assembleia é uma ação para o futuro. O juiz julga um fato passado, o expectador julga o talento do orador. “De sorte que é necessário que existam três gêneros de discursos retóricos: o deliberativo, o judicial e o epidíctico” (ARISTÓTELES, 2012, 1358b).

Persuadir é mais do que convencer alguém. Devido ao fato da convicção se restringir à ação, o convencimento com ausência da persuasão de nada adianta. Agora, analisando convicção e persuasão no contexto de uma adesão racional, a primeira será mais forte que a segunda: “Em contrapartida, para quem está preocupado com o caráter racional da adesão, convencer é mais do que persuadir” (PERELMAN, 1996, p. 30). O convencimento parte de premissas lógicas e de condições existenciais que a pessoa pode acreditar e aceitá-las. Como por exemplo, alguém pode ser convencido de que anulando seu voto numa eleição é uma forma de protesto democrático contra a corrupção política. Todavia, tempo depois, essa mesma pessoa pode ser convencida de que ao fazer esse tipo de ação, estará contribuindo para a permanência de políticos corruptos no poder.

A persuasão não está presa, por exemplo, numa universalidade, porque as pessoas são movidas por vários interesses particulares para fazer ou não fazer algo. Um discurso persuasivo que tenha êxito para um determinado auditório pode fracassar num outro. “Cada homem crê num conjunto de fatos, de verdades, que todo homem “normal” deve, segundo ele, aceitar, porque são válidos para todo ser racional” (PERELMAN, 1996, p. 31).

A retórica no processo educacional ajuda a compartilhar conhecimento, discutir ideias e principalmente a capacidade de ouvir o outro numa discussão. Ela não se restringe somente a uma *erística*³, mas também é uma *heurística*⁴ que sempre está à procura de descobrir algo.

Liberdade de exprimir sua fé e de esforçar-se por converter os outros a ela, dever de deixar os outros fazerem a mesma coisa conosco e de escutá-los com a mesma boa vontade para compreender-lhes as verdades e torna-las nossas, que reclamamos deles com relação às nossas. (CALOGERO, *apud* PERELMAN, 1996, p. 62).

Nesse sentido, a retórica permite um diálogo persuasivo de ideias fundamentadas na razão, porém, levando em conta os desejos que causam emoções e influenciam as motivações dos

³ “Arte de combater com palavras, ou seja, vencer nas discussões. Foi cultivada na Antiguidade pelos sofistas e pela escola megárica [...] Platão dá um exemplo vivo do modo como essa arte era exercida em seu tempo. Os interlocutores do diálogo, os irmãos Eutidemo e Dionisodoro, divertem-se em demonstrar, p. ex., que só o ignorante pode aprender, e logo depois que só o sábio aprende; que se aprende só o que não se sabe, etc. O fundamento de semelhantes exercícios é a doutrina compartilhada [...] pelos sofistas e cínicos, de que o erro não é possível porque, não se podendo dizer o que não é (que equivale a não dizer), sempre se diz o que é, logo a verdade” (ABBAGNANO, 1999, p. 340).

⁴ Significa a arte de pesquisar, descobrir algo. Diferente do conceito *erística*.

ouvintes para escolher um discurso persuasivo, e considerando o dogmatismo filosófico-científico, cultural e religioso, mas tendo a capacidade de desvinculação dos mesmos, quando necessário.

Cassin (1990, p.118) afirma que a retórica é um “rebento” da dialética. Devido o raciocínio ser uma das três formas de alcançar a persuasão, podemos dizer que retórica é a filha primogênita da dialética. Essa metáfora pode ser entendida na medida em que a dialética significa estudo do raciocínio com premissas endoxais⁵, fundamentada nos tópicos da mesma maneira que o estudo do raciocínio científico se fundamenta no silogismo: “[...] mas diria que a retórica circunda a dialética, considerando o raciocínio dialético, dedutivo e indutivo apenas sob o aspecto do ‘persuasivo’ e não sob o da demonstração, o que a autoriza a abreviá-lo em **entimema** e em exemplo” (CASSIN, 1990, p. 118). Nesse contexto, a retórica e a dialética são semelhantes. Entretanto, elas diferem da ciência, porque ambas têm como princípio chegar aos contrários, isto é, conclusões contrárias, e não a um conhecimento referente a um objeto específico.

Aristóteles demonstra essa extensão universal da retórica e da dialética, desde o sofista descrito por Platão e a sofística descrita por ele. Tanto um como o outro enfatizam a importância da retórica: “É, pois, evidente que a retórica não pertence a nenhum gênero particular e definido, antes se assemelha à dialética”. (ARISTÓTELES, 2012, 1355b). Percebe-se que a retórica é útil, que sua função não é necessariamente de persuadir, mas de encontrar meios de persuasão para cada caso, como acontece nas outras artes. Como exemplo, há a função da medicina, que não é fundamentalmente de dar saúde ao paciente, mas encontrar o mais rápido possível o caminho da cura, porque, de acordo Aristóteles, é possível cuidar bem daqueles que não estão em condições de curar uma enfermidade e alcançar a saúde.

Além disso, é evidente que pertencem a esta mesma arte o credível e o que tem aparência de o ser, como são próprios da dialética o silogismo verdadeiro e o silogismo aparente, pois o que faz a sofística não é a capacidade, mas a intenção. Portanto, na retórica, um será retórico por conhecimento e outro por intenção, ao passo que na dialética, um será sofista por intenção e outro dialético não por intenção, mas por capacidade (Ibid., 1355b).

⁵ *Endoxa* é uma palavra grega que deriva de *doxa* (opinião). Endoxais é uma crença mais estável do que *doxa*, porque para os gregos era um discurso que já havia sido testado na discussão na Ágora na polis grega; Aristóteles afirma que a endoxa é a opinião aceita pela maioria: “São, por outro lado, opiniões “geralmente aceitas” aquelas que todo mundo admite, ou a maioria das pessoas, ou filósofos – em outras palavras: todos, ou a maioria, ou os mais notáveis” (ARISTÓTELES, 1973, 100b 18). Segundo Aristóteles, o raciocínio é contencioso ou erístico, que é quando se inicia de opiniões que parecem ser aceitas, entretanto, não o são, devido nem toda opinião que parece ser aceita, o é na realidade. Em nenhuma das opiniões que são geralmente aceitas, percebe-se de maneira óbvia a ilusão, assim como nos argumentos contenciosos, onde ficam demonstradas de maneira clara as falácias. Nesse contexto, os argumentos erísticos, de acordo com o primeiro sentido, merecem ser chamados de raciocínios; já os raciocínios erísticos contenciosos parecem raciocinar, mas na prática não os fazem, por isso devem ser evitados. Platão condena o uso da *doxa* e da crença para alcançar a verdade. Para ele, são inferiores e se limitam ao mundo sensível. Por isso, ela tem que ser superada pelo raciocínio e intuição intelectual, para alcançar o mundo inteligível. Para ele é necessário se libertar da caverna do mundo sensível: “Sócrates – Terá, creio eu, necessidade de se habituar a ver os objetos da região superior. Começará por distinguir mais facilmente as sombras; em seguida, as imagens dos homens e dos outros objetos que se refletem nas águas; por último, os próprios objetos” (PLATÃO, 2000, 516a).

Segundo Cassin, essa citação tornar-se compreensível quando relacionada ao conceito de “aparência”, a partir da afirmação de maneira fenomenológica dos Sofistas de Platão até à *Metafísica* de Aristóteles. Com isso, apresentando menos problemas entre dialética e a sofística:

Ora, trata-se de mostrar que essa combinação tão importante, aparência-universalidade, não faz, entretanto, da retórica, tampouco da dialética, uma sofística. Contudo, retórica e dialética não diferem da sofística da mesma maneira: é, aliás, por isso que elas são ‘semelhantes’ ou ‘substituíveis’ (em relação à ciência, por exemplo), mas não idêntica (CASSIN, 1990, p. 119).

A dialética é compreendida como “do raciocínio e do raciocínio aparente”. Esse último define-se como um raciocínio erístico. Um tipo de raciocínio que parte de premissas aparentes e possíveis, limitadas ao raciocínio de aparência endoxais. Aristóteles define que a dialética tem a função de fazer a distinção entre raciocínio aparente, que é a sofística, e a erística.

Assim, a dialética tem a função de separar o fenômeno da aparência endoxal. A sofística também trata do fenômeno, mas, diferente da dialética, não está preocupada em separá-lo do real. Quando comparamos a sofística a partir do ponto de vista da dialética, sintetiza-se a mesma como “intenção”, no seguinte contexto: a intenção de enganar o opositor. Já a dialética caracteriza-se pelo “poder” de encontrar argumentos contrários para não nos enganarmos. Nesse caso, pode-se tomar um sofista por um dialético. Entretanto, o contrário não é possível. Essa relação, muitas vezes conflituosa, todavia necessária, entre a sofística e a dialética, acontece devido à sofística ser atribuída a um projeto moral, com o intuito de criar de maneira deliberada argumentos falaciosos.

De acordo com Cassin (1990, p. 120), a diferença entre retórica e sofística é bastante complexa. Percebe-se isso através de Platão, devido à retórica não se preocupar antes com o concludente, e sim com o persuasivo. Analisando de maneira mais profunda, a simetria é falsa, porque há diferença entre o “aparentemente persuasivo” e “aparentemente contundente”. Esse último é a realidade não concludente, persuasivo enquanto persuasivo. Já o aparentemente persuasivo continua.

A retórica pode ser definida da seguinte maneira: “Entendamos por retórica a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso, com o fim de persuadir” (ARISTÓTELES, 2012, 1355b). Aristóteles afirma que essa função persuasiva não pertence a nenhuma outra arte, e sim à retórica, porque as demais artes são instrutivas e persuasivas em sua função. Por exemplo, a biologia, como estudo da natureza e a origens dos seres vivos; a astronomia, como estudo da origem do universo e seu desenvolvimento. Já a retórica tem como objetivo encontrar meios de persuasão para qualquer assunto. Nesse contexto, a retórica, como a arte, possui suas regras próprias, o que não se aplica totalmente a nenhum outro tipo de conhecimento.

De acordo com Aristóteles (2012, 1356a), existem duas provas de persuasão: uma é a retórica, outra não. Ele classifica de inartísticas e artísticas. Inartísticas, as provas que não são produzidas por nós (testemunho, confissões sob tortura, documentos escritos). Artísticas, todas as provas que se podem preparar pelo método e por nós próprios. É necessário utilizar as primeiras, mas inventar as segundas.

As provas artísticas são criadas pela capacidade persuasiva do orador, e que essa persuasão seja acompanhada pelo caráter do mesmo, o orador tem que demonstrar que é de boa-fé. Assim os ouvintes acreditam bem mais depressa em pessoas consideradas honestas, ou que parecem ser honestas. Esta confiança tem que ser pelo discurso, e não somente fundamentado numa análise prévia sobre o caráter do orador. A persuasão pela disposição dos ouvintes é quando o discurso tem a função de induzi-los a sentir emoções. Os resultados advindos desse método serão influenciados pelos seguintes sentimentos: “[...] pois os juízos que emitimos variam conforme sentimos tristeza ou alegria, amor ou ódio” (ARISTÓTELES, 2012, 1356a). Devido a isso, o discurso persuasivo, para obter êxito, faz-se necessário que o orador tenha conhecimento dos ouvintes que estão no auditório, para assim entender as particularidades do ambiente. A persuasão pelo discurso se caracteriza quando se mostra a verdade, ou pelo menos o que parece ser verdadeiro. Para Aristóteles, esse segundo item é o método da sofística. A terceira espécie de persuasão é a de persuadir pelo discurso, quando se mostra a verdade, ou o que é ser verdadeiro.

2. O conceito de verdade

Os sofistas são mais conhecidos através dos diálogos de Platão do que pelos seus próprios fragmentos: “Uma coisa, porém, que não se pode aduzir contra a veracidade de Platão, é que seu objetivo era denegrir ou destruir a reputação de Protágoras” (GUTHRIE, 1995, p. 246-247). Nesse contexto, eles são vistos por muitos como detentores de um conhecimento falacioso e pejorativo, não buscando necessariamente a verdade, mas que estavam preocupados em ensinar as pessoas a terem domínio da retórica e aplicá-la, com o intuito de convencer as pessoas a aceitarem suas ideias. A segunda parte da premissa está correta. Os sofistas faziam oposição às ideias de Sócrates. Para eles, diante da pluralidade e do antagonismo das Filosofias anteriores, ou dos conflitos das ontologias, concluíram que não podemos conhecer o ser, e sim, só podemos ter opiniões subjetivas da realidade. A linguagem é o principal meio de persuadir as pessoas de suas próprias ideias e opiniões. A verdade é uma questão de opinião e de persuasão, e a linguagem é mais importante do que a percepção e o pensamento. Sabe-se que não sobrou quase nada de seus escritos, só restaram

poucos fragmentos. As andanças dos sofistas permitiram que eles tivessem vários conhecimentos de culturas diferentes da época.

Que devido à vida cigana dos sofistas fez com que pudessem observar a verdade de hábitos e culturas dos diversos agrupamentos. Esse olhar etnográfico a respeito do homem vai influenciar a perspectiva filosófica de seus principais expoentes. Diante da variedade de cultura, perguntavam-se ainda fazia sentindo falarem em verdade absoluta, como os eleatas (CASTRO, 2008, p. 20).

Durante a história dos homens e da Filosofia, diversas pessoas e filósofos apresentaram suas preocupações com relação ao problema da verdade, enriquecendo a discussão e contribuindo para que houvesse um interesse de discutir esse assunto tão amplo. Alguns se ocuparam da metafísica para perguntar sobre o que é o ser. Outros a procuraram através da física e da matemática, abandonando a metafísica e direcionando a sua investigação para o mundo sensível. Os sofistas foram os primeiros a tratar a verdade desvinculando-a da ontologia e da metafísica, mostrando a grande contradição da ontologia parmenidiana, que define o ser e não ser.

Podemos fazer o seguinte questionamento: Qual é a finalidade de discutir sobre a verdade dos sofistas? São vários: o primeiro é levantar uma discussão em torno da verdade, mostrando as contradições internas sobre a mesma. Segundo, quais são os argumentos e motivações que nos levam a acreditar que um discurso é falso ou verdadeiro? Terceiro, nossos argumentos são fundamentados nas crenças ou na lógica? A partir dos sofistas, é possível uma discussão sobre os vários conceitos de verdades fundamentados na cultura hebraica, grega e romana. Para entender melhor o conceito de retórica, de acordo os sofistas, faz-se necessário compreender as variações do termo “verdade” ao longo da História da Filosofia.

Percebe-se que o conceito de verdade, ao longo da história, foi se constituindo dentro do mundo metafísico ou do interesse humano, fazendo com que ela seja um meio de libertar ou de aprisionar aqueles que a aceitam ou não. O conceito de verdade não é tão simples de definir. Pode-se dizer, de acordo Abbagnano (1999, p. 994-998), que existem cinco conceitos, que são: 1º - à verdade no sentido de correspondência; 2º - verdade como revelação; 3º - a verdade como conformidade a uma regra; 4º - a verdade como coerência; 5º - a verdade como utilidade.

O primeiro conceito de verdade em destaque, que a define como correspondência, é o mais antigo, e foi pressuposto por várias escolas pré-socráticas. Platão foi o primeiro a formular esse conceito explicitamente. No diálogo *Crátilo*, Platão (2001, 385b) define o que é um discurso verdadeiro: o verdadeiro é o que diz como as coisas são; o falso é o que afirma o que elas não são. Ou seja, o que é e o que não é. Continuando com o tema, agora no Diálogo *O Sofista*, ele diz:

Estrangeiro- Assim, pois, do mesmo modo que, entre as coisas, umas concordam mutuamente, outras não; assim, também, nos sinais vocais, alguns deles não podem concordar, ao passo que outros, por ser mútuo acordo, criaram o discurso. (PLATÃO, 1972, 262d).

Na continuação do diálogo *O Sofista*, o Estrangeiro afirma que todo discurso tem que ser sobre algo, pois sobre o nada não é possível nenhum diálogo filosófico. Entretanto, o filósofo Aristóteles faz as seguintes afirmações na metafísica, referente à verdade e à falsidade:

Falso é dizer o que o que é, não é, ou que o que não é, é; verdadeiro é dizer que o que é, é, ou que não é, é; assim, quem afirma que uma coisa é, ou que não é, estará dizendo uma verdade ou uma falsidade; mas, se houvesse um termo médio, nem do que é se diria que é, nem do que não é, que não é. (ARISTÓTELES, 1969, p. 1011b).

Aristóteles (1969, 1324b) define que são falsas as coisas que em si próprias não existem, ou também que não existe o que dá impressão de serem. Uma descrição sobre um objeto ou ideia é falsa, quando a coisa ou ideia descrita não existe. Por exemplo, atribuir a um quadrado equilátero aplicado a um triângulo retângulo.

De acordo Aristóteles (1969, 1027b), há duas teses para a verdade: a primeira está ligada ao pensamento ou à linguagem, não necessariamente ao ser ou à coisa. O juízo verdadeiro se concretiza quando sujeito e predicado se combinam, e se negam quando se separam. A verdade e falsidade não se juntam nas coisas. Isso não significa necessariamente que a verdade é o bem, e o mau, a falsidade. Juntam-se no pensamento, quanto aos conceitos simples e às essências. A verdade e a falsidade sequer existem quanto essência no pensamento.

Na segunda tese, a verdade é medida pelo ser ou a coisa, não pelo pensamento ou o discurso. Para os gregos, o ser é verdadeiro ou a verdade existe e se demonstra para o pensamento. Por isso, pensar o que não é, é pensar o não ser, é pensar no que não existe, e, com isso, pensar o não ser é não investigar o ser como ele é. Então se tornará mentira, porque o pensamento do ser está no campo das aparências.

Os termos ‘ser’ e ‘não ser’ são empregados em diversas acepções: primeiro, com referência às categorias; segundo, há o ser em potência ou em ato dessas categorias, e os contrários de ambos; e, terceiro, no sentido de verdadeiro ou falso. Isso depende, quanto aos objetos, de estarem combinados ou separados, de modo que quem julga combinado o que está combinado e separado o que está separado possui a verdade, e aquele cujo pensamento vai de encontro ao estado dos objetos está no erro. (ARISTÓTELES, 1969, p. 1051a-1051b).

A mentira para os gregos é afirmar ou atribuir qualidade a uma coisa que ela não tem, e a mentira está na linguagem de quem afirma ou nega alguma coisa. Portanto, a verdade está na relação da formulação do discurso do conceito aos objetos físicos, às relações linguísticas vivenciadas na imanência do sujeito. “A verdade, portanto, em seu sentido formal e primário pertence à inteligência em sua função especulativa. A inteligência, porém, no desempenho dessa função, exerce fundamentalmente duas atividades específicas: a elaboração do conceito e do juízo” (SOUZA, 1975, p. 63).

O segundo conceito de verdade é a revelação ou a manifestação. Nesse sentido, existem duas formas para determinar esse conceito, na História da Filosofia: a empírica e a metafísica ou teológica. O que se manifesta de imediato para o homem, sendo, portanto, sensação, intuição ou fenômeno, acontece por meio da experiência. Para Locke, a verdade se caracteriza da seguinte maneira: “A verdade é o estabelecimento por palavras, do acordo ou desacordo das ideias segundo o que é. Falsidade é o estabelecimento, por palavras, do acordo ou desacordo de ideias de modo diverso do que é” (LOCKE, 1978, p. 293). Para ele, a verdade está ligada diretamente à experiência, sendo uma investigação de várias épocas. Sendo assim, a verdade, quanto discurso, é a união e separação de sinais, que podem discordar ou concordar entre si.

O nosso conhecimento advém da experiência. Entretanto, sua origem, quanto à essência, não está nela: “Mas, embora todo o nosso conhecimento comece com a experiência, nem por isso se origina todo ele justamente da experiência” (KANT, 1974, p. 24). Segundo o filósofo, o conhecimento provém das ideias inatas “*a priori*”, das experiências, que é “*a posteriori*”. A verdade, nesse caso, quanto aos objetos físicos, é “*a posteriori*”; já como essência, é “*a priori*”. Ou seja, uma elucubração racional. Todavia, em última instância, fundamenta-se no conhecimento inato-transcendente.

Descartes coloca em dúvida todo o conhecimento adquirido ao longo do tempo. Assim, todo nosso conhecimento poderia ser apenas ilusões. Então, ele recorre ao método da dúvida metódica, hiperbólica e universal para resolver seu problema, conhecido como *o cogito cartesiano*, na *IV parte do Discurso do Método*:

Porém, logo em seguida, percebi que, ao mesmo tempo que eu queria pensar que tudo era falso, fazia-se necessário que eu, que pensava, fosse alguma coisa. E, ao notar que esta verdade: *eu penso, logo existo*, era tão sólido e tão correto que as mais extravagantes suposições dos céticos não seriam capazes de lhes causar abalo, julguei que podia considerá-la, sem escrúpulo algum, o primeiro princípio da Filosofia que eu procurava. (DESCARTES, 2004, p. 62).

Segundo Marques (1999, p. 1302-1307), tanto Platão e quanto Descartes são inimigos dos poetas e oradores (mitologia e a retórica sofística). Entretanto, ele teve que recorrer à linguagem retórica para facilitar as pessoas terem acesso à Filosofia. Todavia, a retórica de Descartes é muito mais que normativa; ele se aventura a fazer uma história da retórica dividida em três partes: “o da ingenuidade primitiva, no qual coração língua caminham juntos sem que haja necessidade de uma arte, o da corrupção dessa pureza pela sofística greco-romana que é arte de máscaras vazias e a arte civilizada das formas”. (MARQUES, 1999, p. 1302-1303). O que fica objetivado, é que Descartes levará até às últimas consequências sua concepção de retórica, caracterizada pela narrativa em primeira pessoa, interligada pelas imagens vivas. Ele desenvolve uma retórica com característica do drama humano por meio da metáfora do caminho; assim como

a metáfora de Parmênides dos dois caminhos, o ser e o não ser; também o fenômeno religioso entre o confronto do caminho do bem, com o do mal.

O método cartesiano serviu como fundamento para a verdade, como revelação ou eternas. Descartes, na IV Meditação, volta ao conceito de verdades eternas ou inatas, como sendo superior à verdade no contexto imanente.

E não haveria dúvida alguma a respeito desta verdade, se não fosse possível concluir dela a consequência de que, desta maneira, nunca me equivoquei; pois se devo a Deus tudo o que possuo e se Ele não me deu poder algum para errar, parece que jamais devo equivocar-me. (DESCARTES, 2004 p. 292).

A revelação metafísica ou teológica revela-se por meio excepcionais, que tornam clara a existência das coisas para o homem. O verdadeiro é o que se manifesta por meio da experiência ou do espírito. Santo Anselmo, em seu diálogo sobre a verdade, afirma: “Discípulo - Uma vez que nós cremos que Deus é a verdade, e dizemos que a verdade existe em muitas outras coisas, quereria saber se em qualquer lugar em que a verdade é dita devemos confessar que ela é Deus” (CANTUÁRIA, 2005, p. 193). Nessa circunstância, a verdade é um fenômeno transcendente, que se manifesta pelo espírito para o ser.

Com base nas prerrogativas da terceira tese, a verdade é tida como conformidade. Platão foi o primeiro filósofo a definir esse conceito de verdade. No Diálogo Fédon, faz a seguinte afirmação:

Assim, depois de haver tomado como base, em cada caso, a ideia, que é, a meu juízo, a mais sólida, tudo aquilo que lhe seja consoante eu o considero como sendo verdadeiro, quer se trate de uma causa onde outra qualquer coisa, e aquilo que não consoante, eu o rejeito como erro. (PLATÃO, 1972, 100a).

Essa concepção reaparece na Filosofia agostiniana. Santo Agostinho afirma que respeita aquilo que se encontra acima da verdade, ou seja, superior à concepção de verdade preestabelecida. Dizia, ainda, que acima da nossa consciência existe algo superior, que é a verdade plena (Deus). Santo Tomás de Aquino definia o conceito de verdade de acordo Santo Agostinho, ele dizia que nada existe entre as criaturas, superior a inteligência humana, exceto Deus. Para Agostinho a verdade é superior à inteligência dos homens.

Com efeito, se a inteligência fosse superior à verdade, caber-lhe-ia julgar sobre a verdade, que é falso. A inteligência não julga sobre a verdade, mas segundo a verdade, da mesma forma que ao juiz não compete julgar sobre a lei, mas segundo a lei, conforme diz o mesmo Agostinho no livro Sobre a Verdadeira Religião (capítulo XXXI). Tampouco se pode dizer que a inteligência esteja em pé de igualdade com a verdade, pois a verdade é para o intelecto o critério à luz do qual deve julgar tudo, visto que a inteligência não pode tornar-se como critério para julgar acerca das coisas. Logo, a verdade só pode ser o próprio Deus. Por conseguinte, só existe uma verdade, à luz da qual todas as coisas são verdadeiras. (AQUINO, 2004, p. 75).

Kant define a verdade, diferentemente de Santo Agostinho. A verdade está no campo da correspondência, que se refere somente à forma de verdade. Portanto, o pensamento em geral. Assim, estando em conformidade com as leis do pensamento geral e necessária ao intelecto: “Com efeito, o que os contradiz é falso, porque, em tal caso, o entendimento se contrapõe às suas regras gerais do pensar, por conseguinte a si mesmo” (KANT, 1974, p. 61). Esses critérios, entretanto, denominam apenas a maneira que a verdade se manifesta no pensamento em geral, que é, todavia, insuficiente. Mesmo que o conhecimento esteja de acordo a lógica, porém, pode estar em contradição com o objeto.

Ao prosseguir a discussão sobre os conceitos subjacentes à conceituação de verdade, evidencia-se, nesse ínterim, as assertivas sobre a quarta e a quinta definição. No tocante ao quarto conceito de verdade, esta reaparece na segunda metade do século XIX, entre os ingleses. Essa definição de verdade, segundo Abbagnano (1999, p. 998), surge pela primeira vez na obra *Lógica Morfologia do Conhecimento* (1888) escrita por B. Bosanquet. Entretanto, sua difusão acontece na obra do F. H. Bradley, *Appearance and Reality* (1893). Para Bradley, a verdade é definida como coerência, e está presente na lógica. Nesse sentido, só é verdadeiro aquilo que não é contraditório. Assim, a consciência se torna uma verdade absoluta.

A quinta definição, a que considera a verdade como utilidade, encontra-se ligada diretamente à Filosofia pragmática, ao sustentar que a proposição só é verdadeira se estiver de acordo com a sua utilidade. Nietzsche responde sobre o que é a verdade:

Um batalhão móvel de metáforas, metonímias, antropomorfismo, enfim, uma soma de relações humanas, que foram enfatizadas poética e retoricamente, transpostas, enfeitadas, e que, após longo uso, parecem a um povo sólidas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões, das quais se esqueceu que o são, metáforas que se tronaram gastas e sem força sensível, moedas que perderam sua efígie e agora só entram em consideração como metal, não mais como moedas. (NIETZSCHE, 2005, p. 57).

Tudo isso pela necessidade de sobrevivência biológica (necessidade de alimentação e proteção de animais e intempéries da natureza), e psicológica (demonstrar sentimentos, como amor e ódio, felicidade e tristeza etc., e, assim, formar os conceitos morais). Os homens criaram a linguagem, permitindo o conceito de verdade, que significa utilizar corretamente os códigos linguísticos e obedecer às convenções estabelecidas pelo grupo. Devido isso, o conceito de verdade precisa ser objetivo para um determinado grupo. Porém, para outro grupo, ou época diferente, o mesmo conceito pode tornar-se subjetivo.

Essas teorias de verdade foram constituídas ao longo do tempo, e estão fundamentadas em três concepções de verdade: a primeira veio do latim, a segunda do grego e a terceira do hebraico. No latim, a verdade é *veritas*, que é a relação entre a linguagem e o objeto por ela

descrito; que caracteriza a veracidade do discurso com relação a coisa. “Verdade é a adequação da coisa com o conhecimento. Mas pode se entender também assim: Verdade é a adequação do conhecimento com a coisa” (HEIDEGGER, 2005, p. 156). Portanto, a verdade não está necessariamente na conversão entre discurso e objeto. Kant também se refere ao conceito de verdade fazendo uma relação entre o discurso e objeto, ele interroga sobre o que é a verdade? “A definição nominal da verdade, a saber, que ela consiste na concordância do conhecimento com seu objeto, é aqui concedida e pressuposta; deseja-se, contudo, saber qual é o critério geral e seguro da verdade de cada conhecimento” (KANT, 1974, p. 60). Nessa circunstância o conhecimento é falso, quando sua narrativa não concorda com a coisa descrita por ele. Em grego, a verdade se diz *alétheia*, que é a manifestação do objeto ao nosso espírito; é um desvelamento por meio da razão, o discurso e o objeto são desvelados e, surge o que definimos o conceito de verdade.

O velamento recusa o desvelamento à *alétheia*. Nem o admite até como *stéresis* (privação), mas conserva para a *alétheia* o que lhe é mais próprio, como propriedade. O velamento é, então, pensado a partir da verdade como desvelamento, o não-desvelamento e, desta maneira, a mais própria e mais autêntica não-verdade pertencente à essência da verdade (Ibid., p. 164-165).

Em hebraico a verdade se diz *emunah*, que é a confiança, promessa e aliança. Segundo esse conceito, a verdade está na esperança, na crença em alguma coisa prometida por alguém, que pode ser uma pessoa, uma ideologia ou um ser supremo (Deus). Neste contexto, *veritas* refere-se a ações que se foram (passado); *alétheia* refere-se ao que as coisas são (presente); *emunah* define as ações que serão (futuro).

3. A verdade segundo Protágoras

A educação na Grécia antiga era baseada nos poetas e tudo era explicado através dos mitos. Com o apogeu da democracia, os mitos já não eram suficientes para justificar os discursos utilizados na *pólis*. Diante disso, surgiu a necessidade de uma linguagem lógica, que convencesse os cidadãos a aceitar a ideia de democracia, e é justamente nesse contexto que surgem os sofistas.

Os sofistas foram os primeiros profissionais da educação, porque cobravam pelos seus ensinamentos. Devido a isso, eles podem ser considerados patronos dos professores; isso não pode ser caracterizado como uma ação não filosófica, para justificar que os sofistas não são filósofos porque cobravam pelos seus ensinamentos. Segundo Palácios (1992, p. 53), a acusação de Platão sobre os sofistas, que eles não poderiam ser filósofos, e um desses motivos estaria porque eles cobravam pelo Ensino de Filosofia. Essa argumentação de Platão está alicerçada na ontologia de Parmênides, do ser e do não ser; que de maneira retórica não garante como argumento universal verdadeiro, para sustentar essa acusação sobre os sofistas. “Seguindo o mesmo raciocínio, não vejo

por que deixar de chamar filósofo ao filósofo pelo fato de ganhar um salário pelo que faz – salário que, aliás, ganharam todos os grandes e os pequenos filósofos desde que as universidades foram criadas” (PALÁCIOS, 1992, p. 55). Eduard Zeller reconhece os méritos do movimento sofístico e compara a um “iluminismo grego”. Ele aponta quatro razões que justificam um pedido de desculpas dos professores aos sofistas:

Primeiro, porque recebem para ensinar. Segundo porque é possível, hoje, perceber o valor do conhecimento para além de sua obtenção e aplicação, como valor de transmissão. Terceiro, porque a invenção do professor remunerado fez com que a atividade docente se colocasse ao alcance de todos os capacitados. Por último, porque o ofício de professor tornou possível concentrar em um único lugar os talentos mais diversos¹⁷. (ZELLER, *apud*, CURADO, 2010, p. 46-47).

Para os sofistas não existe pessoas infalíveis, mesmo que muitos acreditem nisso; e um conceito de verdade absoluto e que por isso não pode mudar. De acordo o pensamento sofístico a verdade se caracteriza na capacidade persuasiva do cidadão sobre seu adversário. Portanto, nosso conhecimento sempre está sujeito a equivoco e erro.

Alguns acreditam que há pessoas infalíveis (ora o papa, ora Platão), outras, pelo contrário, acreditamos, como Trasímaco, que todos somos falíveis. Isto, porém, não significa que sempre falhemos, nem que metade das vezes acertamos e metade erremos, mas que por vezes erramos (PALÁCIOS, 1992, p. 51).

Protágoras foi o primeiro sofista a preocupar-se com o problema da verdade. Ele inicia seus escritos apresentando uma dúvida sobre os deuses da seguinte maneira:

Sobre os deuses, nada sei, nem sei se existem, ou se não existem, e qual é sua forma, vários são os obstáculos, devido à finitude humana. Efetivamente, numerosos são os obstáculos para sabermos: o seu caráter obscuro e o facto de a vida do homem ser curta. (ROMEYER-DHERBEY, 1986, p. 16).

Para entender melhor esse fragmento, é necessário compreender os precedentes lógicos de seu sistema filosófico, que o levou a escrever suas *Antilogias*⁶. Segundo Untersteiner (2012, p. 49), o sistema lógico de Protágoras está dividido em duas partes: a primeira se caracteriza porque irrompe com seu espírito crítico. Já a segunda, por sua vez, se caracteriza pela inversão construtiva do primeiro. As duas principais obras de Protágoras, que são *As Antilogias*, sobre *A Verdade*. A primeira obra faz parte da fase negativa, que desmonta as experiências imediatas. A segunda leva à conquista do poder e da habilidade da consciência referente ao mundo prático. Os precedentes que influenciaram as *Antilogias* de Protágoras foram os conhecimentos advindos da Grécia helênica, que influenciaram o período clássico, que são os mitos narrados pelos poetas. Essa narrativa da origem do mundo, dos seres e dos sentimentos, acontece através da cosmogonia e teogonia. A primeira é a narrativa sobre o nascimento e a organização do mundo, a partir de forças

⁶ Discussão, compor um argumento a outro argumento.

geradoras (pais e mães) divinas. É a geração das coisas, através dos deuses. Teogonia é a narração da origem dos deuses, por meio de seus pais e antepassados, que são as coisas divinas.

As teogonias e as cosmogonias gregas comportam, como as cosmologias que lhes sucederam, relatos de gênese que expõem a emergência progressiva de um mundo ordenado. Mas são também, antes de tudo, outra coisa: mitos de soberania. Exaltam o poder de um deus que reina sobre todo o universo; falam de seu nascimento, suas lutas, seu triunfo. Em todos os domínios – natural, social, ritual -, a ordem é o produto dessa vitória do deus soberano. (VERNANT, 1996, p. 77).

A narrativa sobre a origem do mundo é diferente entre mito e Filosofia. São três definições principais com relação à origem: o mito narra como as coisas eram no passado, voltando-se para o que era antes, e que tudo tenha existido tal como hoje. A Filosofia tem uma visão oposta a isso. Ela se preocupa em explicar como e porque as coisas foram no passado, no presente e no futuro, isto é, na totalidade do tempo, as coisas são como são. Na segunda maneira, o mito narra através de genealogias e rivalidade ou alianças entre os deuses. Como por exemplo, a Guerra de Troia. A Filosofia ao contrário, explica o surgimento das coisas por elementos e causas naturais e impessoais. “Da origem do mundo, de sua composição, de sua ordem, dos fenômenos meteorológicos, propõem explicações livres de toda a imaginária dramática das teogonias e cosmogonias antigas” (VERNANT, 1996, p. 73). O mito falava em Geia, Urano e Ponto; a Filosofia fala do surgimento dos seres por meio de composição dos quatro elementos: úmido, seco, quente e frio, ou água, terra, fogo, ar. Na terceira maneira dessa narrativa, o mito não se importa com contradições, porque ele usa uma linguagem além de mítica, mas também poética, trágica, comédia e lírica. Para revelar um significado que está preso às nossas emoções e desejos. Já a Filosofia, ao contrário, não aceita contradições lógicas em suas narrativas. Todavia, exige que a explicação seja coerente com os enunciados do conhecimento lógico.

Bem diferente é a atitude do pensamento racional, sobretudo dos pré-socráticos, muitos dos quais tentaram desmitizar ou dessacralizar o mito em nome do Lógos, da razão. Acertadamente afirma Mircea Eliade: “Em nenhuma outra parte vemos, como na Grécia, o mito inspirar e guiar não só a poesia épica, a tragédia e a comédia (acrescentamos o lirismo), mas também as artes plásticas; por outro lado, a cultura grega foi a única a submeter o mito a uma longa e penetrante análise, da qual ele saiu radicalmente ‘desmitizado’. A ascensão do racionalismo jônico coincide com uma crítica cada vez mais corrosiva da mitologia ‘clássica’, tal qual é expressa nas obras de Homero e Hesíodo. Se em todas as línguas europeias o vocábulo ‘mito’ denota uma ‘ficção’, é porque os gregos o proclamaram há vinte e cinco séculos (BRANDÃO, 2004, p. 27).

Protágoras tentou delinear as causas gnosiológicas da crença nos deuses, com o intuito provavelmente de libertar os cidadãos e sua trágica, angustiante e contraditória crença ou descrença nos deuses.

No § 2 da primeira parte de suas *Antilogias* de Protágoras, de acordo Untersteiner (2012, p. 59), elas podem ser divididas em quatro partes: A) Os deuses; B) O mundo físico e a realidade;

C) As leis e o Estado; D) As artes. Na seção A, sobre os deuses, Protágoras apresenta um pensamento típico dos sofistas sobre os deuses, que é a incapacidade de provar sua existência ou inexistência fenomênica, e muito menos sua essência física no mundo imanente. Uma das conclusões que pode ser imaginada é que os deuses não se manifestam no campo da experiência dos homens dentro de um conceito cognoscitivo. Assim a ação divina para com os humanos seria um engano. Nessa circunstância, a ideia de deus está à mercê da opinião, que se caracteriza numa contradição insolúvel.

Na seção B, sobre o mundo físico e a sua realidade, Protágoras entende o problema a ser enfrentado referente a um deus com sua universalidade e seu caráter peremptório. Ele entende que mesmo com a eliminação de um conhecimento possível de deus, permanecia a necessidade de explicar como o pensamento abstrato no mundo físico de um Ser transcendente. “Podemos muito bem acreditar que esse foi o segundo ponto tratado nas Antilogias, com a intenção de demonstrar a inaniidade desse esforço gnosiológico” (UNTERSTEINER, 2012, p. 64). Protágoras está se referindo e criticando a Filosofia pré-socrática, sobre o devir e o ser. O sofista combatia a Filosofia eleata, tanto na transcendência e na rigurosidade da sua unidade. Provavelmente, essa é a crítica do ser na Arte da Erística, que necessariamente não foi escrita por Protágoras, mesmo com a proximidade da mnemotécnica dos sofistas. Todavia, a Arte da Erística pode representar as argumentações protagóricas, porque é compreensível que problemas retóricos estivessem presentes em suas Antilogias.

Na seção C, As Leis e do Estado, alguns problemas práticos eram enfrentados na segunda parte das Antilogias. O primeiro eram as disputas em torno das leis do estado, as formas de governo que vão determinar diferentes tipos de constituição, que vão criar diversas questões relativas ao problema do direito. Assim, as leis, o direito e também a moral deviam ambas submeter-se ao controle da opinião. Através desse processo, demonstrar a força da opinião sobre conceitos absolutos. O exemplo é referente à discussão que Protágoras e Péricles tiveram para determinar de quem era culpa da morte de Epitimo de Farsalo, após um arremesso acidental de dardo. A quem seria atribuído a culpa? Ao dardo? A quem lançou? Ou aos organizadores do evento? Percebe-se a impossibilidade de determinar uma causa de caráter absoluto do problema: “Acredito que o pensamento de Protágoras deve ser formulado no sentido de uma dependência do direito em relação às opiniões, já que, em vão, ele procura as verdadeiras causas de cada fato que se apresenta ao seu juízo” (UNTERSTEINER, 2012, p. 68).

Analisando o problema, a resposta poderia ser qualquer uma das três, sendo considerada justa, dependendo de quem analisa. Analisando a morte pelo ponto de vista de um médico legista, a causa da morte teria sido o dardo; análise de juiz no tribunal de júri, o causador da morte é quem

arremessou o dardo. Se for analisado do ponto de vista da previdência, o fiscal e o proprietário do evento seriam responsabilizados pelo acidente. Protágoras, durante a discussão com Péricles, apresenta duas alternativas: uma que está ligada a uma forma de religião e um conflito jurídico com relação às opiniões do acontecimento, dissolvendo o conceito de causalidade.

Na seção D, sobre *As Artes*, uns dos problemas das artes como imitação, segundo Platão, é uma imitação da realidade e se caracterizando um impedimento na formação do Estado, e mantendo o mundo sensível. Protágoras vê na imitação por meio da arte um entrave para a retórica, prejuízos econômicos e políticos da *pólis*. Platão faz referência a uma crítica que Protágoras faz sobre arte no diálogo O sofista: “Estrangeiro – Como poderia então o incompetente, ao contradizer a alguém competente, jamais dizer qualquer coisa de verdadeiro?” (PLATÃO, 1972, 233a). De acordo Platão, um ignaro em arte não tem qualificação para julgar uma obra, a partir dos princípios artísticos. Contrapondo a esse enunciado, que a análise seja feita por um artista. No primeiro exemplo, um ignorante não terá condição de fazer essa análise. Na segunda alternativa, necessita de uma reflexão maior. Se o juízo for de um especialista em outra arte, ele também será ignorante. Entretanto, se o juízo parte de um especialista na mesma arte, tanto o juiz e o que é julgado serão a mesma pessoa, portanto, não será digna de fé, enquanto julgada, mas com autonomia enquanto julga.

Esse fragmento é uma crítica contundente aos mitos e aos deuses, à realidade física, às estruturas das Cidades-Estado gregas e à arte como imitação da realidade. “Vós, aí, menino e velho, juntastes-vos para convencer e chegastes e envolver os próprios deuses em vossa discussão, suposto que eu tenha excluído inteiramente de minhas aulas e de meus escritos [...]” (PLATÃO, 2001, 162d). Segundo Guthrie (1995, p. 218), esse fragmento de Protágoras sobre a existência ou não dos deuses é a demonstração de seu agnosticismo. Melisso e Xenofonte já haviam descrito sobre a dúvida da existência dos deuses. Xenofonte afirmara que muitos acreditavam e outros não, entretanto, para Protágoras somente a suspensão do juízo era possível mediante os deuses. Não se pode esperar um espírito religioso de Protágoras. Isso não significa necessariamente que ele não se interessava por fenômenos e culto religioso como forma de examinar, de acordo a exegese, as crenças religiosas. Ele pode ter criado seu próprio *nomos*. Guthrie (1995, p. 250), como disse Eurípedes, a crença nos deuses acontece pelo *nomos*. Nesse contexto, os deuses existiam para aqueles que acreditavam neles. O conjunto de tudo isso, de acordo Protágoras, sintetiza uma crítica ao conhecimento metafísico, e uma verdade fundamentada na linguagem absoluta e transcendente do ser. Para Protágoras, a verdade, enquanto linguagem, não está no ser imutável, ou seja, no não movimento, e sim na capacidade de domínio persuasivo, através da linguagem do indivíduo sobre seu oponente.

A influência da Filosofia de Protágoras foi profunda em toda cultura grega, devido sua habilidade com a retórica: “Protágoras tem como profissão ensinar a arte da política, o “valor” – essa *areté* que traduzimos sempre por “virtude” (CASSIN, 1990, p. 169). Chegando até a Filosofia moderna, um exemplo disso pode ser percebido em Nietzsche, o qual foi influenciado pelos sofistas:

Nunca se insistirá suficientemente nisto: os grandes filósofos gregos representam *a decadência de todo o valor grego inato (...)*. O momento é muito singular: os sofistas afloram a primeira *crítica da moral*, o primeiro *olhar penetrante* sobre a moral.⁷ (ROMEYER-DHERBEY, 1986, p. 16. Grifos do autor).

Em suas antilogias, Protágoras diz sempre que há dois discursos para chegar ao conceito de verdade. Segundo ele, o mundo é plural e policêntrico. Assim numa assembleia, dificilmente há um único discurso unânime. O referido filósofo fala apenas de dois discursos e não de vários. Para ele, tudo que nos cerca é uma insuperável oposição. Todavia, essa informação não pode ser comparada à ontologia de Parmênides, pois ele recusa a distinção entre opinião e verdade e reabilita a *dóxa*, porque constitui a lei da vida, que caracteriza a realidade das coisas e determina a verdade.

Os sofistas estavam preocupados em formar cidadãos que fossem capazes de persuadir os seus ouvintes de suas ideias. Protágoras foi o primeiro sofista a preocupar-se com o problema da verdade. Ele inicia seus escritos apresentando uma dúvida sobre os deuses. Em análise ao raciocínio apresentado, é perceptível a existência de uma crítica contundente referente aos mitos, ao conhecimento metafísico, e uma verdade fundamentada na linguagem absoluta e transcendente do ser. Diante do exposto por Protágoras, é possível afirmar que os discursos que fazemos estão no campo visível ou invisível.

Os discursos da crença e da descrença se anulam, esses pertencem a um discurso invisível que é uma ontologia do obscuro. Se não podemos encontrar a verdade no campo invisível, o que nos resta para pesquisar sobre a verdade? Protágoras nega todo conhecimento metafísico e passa a fazer uma ontologia do homem no campo sensível. Desse modo, afirma que a ontologia de Parmênides cai numa contradição, por aceitar, ao lado da verdade, o discurso da opinião. Para Protágoras, só resta procurar a verdade no mundo sensível (visível), que é o mundo das artes, do direito e da política. Estas são as áreas adequadas para aplicar as *Antilogias*, pois nenhum conhecimento é totalmente perfeito.

⁷ Fragmentos póstumos, t. xiv das *Oeuvres Philosophiques* completas, trad. franc. Gallimard, 1977, p. 83. Ver o desenvolvimento da passagem citada na p. 84, em que Nietzsche acrescenta: Cada progresso do conhecimento epistemológico e moral recuperou os sofistas... A nossa maneira atual de pensar é, substancialmente, heraclitiana, democrática e protagórica [...] (ROMEYER-DHERBEY, 1986, p. 16).

Protágoras coloca o homem como o centro do mundo. Ele diz: “O homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são, enquanto são, das coisas que não são, enquanto não são (37)” (ROMEYER-DHERBEY, 1986, p. 37). No diálogo *Teeteto* de Platão (2001, 166a-168c), Sócrates dialoga com *Teeteto*, utilizando das palavras de Protágoras: que em nós não se formam sensações próprias, porém, mesmo que se forme, só é válida para nós. Podendo ser verdade apenas para aquele a quem aparece. Cada um tem domínio do fenômeno que lhe atinge, que necessariamente não afeta o outro, e se afeta pode ser de maneira diferente. O sábio é aquele que modifica o aspecto das coisas, demonstrando ser e parecer boa para pessoas de opiniões diferentes sobre o ser ou uma ideia, o que parecia que era ruim ou mau, ou as duas coisas.

Recorda-te do que ficou dito antes: que para o doente o alimento é e parece amargoso, enquanto para o indivíduo são parece ser e é precisamente o contrário disso. Não devemos deixar um deles mais sábio do que o outro – o que fora impossível – nem sustentar que o doente é ignorante por pensar dessa maneira ou que é sábio o indivíduo com saúde por ser de opinião contrária. O que importa é modificara condição do primeiro, pois a outra lhe é superior em tudo. Assim, também, no domínio da educação cumpre passar os homens do estado pior para o melhor. O médico consegue essa modificação por meio de droga; o sofista, com discursos (PLATÃO, 2001, 167a).

Para Protágoras, não existe uma verdade absoluta. Por meio do *lógos*, tornar-se aquilo por meio de mediante razões é mais verossímil do que seu contrário, de acordo um discurso persuasivo, assim permanecendo até que apareça outra coisa, ou discurso mais verossímil. Assim, ninguém pode ser considerado dono da verdade, pois existem diversas verdades, o que temos de fazer é separar a verdade do erro. Assim indaga o referido filósofo sofista: como fazer para termos nossas verdades? Todos nós temos um discurso forte ou fraco. O discurso não partilhado e tirânico é fraco, pois necessita da força para ser aceito. Por exemplo, um discurso de um ditador. Já uma pessoa que encontra adesão ao seu discurso, como Mahatma Gandhi, utilizando somente persuasão via retórica, possui um discurso forte. A verdade para Protágoras está no homem, por isso, em movimento. Então, ele nega uma verdade absoluta, pois esta está baseada numa teologia do obscuro. Para ele, a veracidade do discurso está na capacidade de cada indivíduo de persuadir, por meio da retórica, seus interlocutores: “A retórica de Protágoras não era, necessariamente, imoral, mas buscava fins práticos, e por isso tinha de renunciar a uma atitude teórica sobre a qual a eloquência poderia se fundar” (UNTERSTEINER, 2012, p.123-124). Isso implica a construção de um diálogo onde se fala, e principalmente, os interlocutores tenham a capacidade de ouvir.

O principal embate entre Sócrates e Protágoras é se a virtude pode ser ensinada. Kerferd (2003, p. 226-235) analisa a discussão no diálogo Protágoras de Platão, onde Sócrates pergunta ao sofista Protágoras se é possível tornar os homens bons cidadãos através do ensinamento da arte política, e ele responde que sim. Sócrates insinua que se essa arte não pudesse ser ensinada, mostraria dois motivos: o primeiro, que os atenienses são considerados sábios, e mesmo assim

colocam especialista para aconselhar e discutir os problemas da *pólis*. Entretanto, ele afirma que todos os cidadãos são capazes de ensinar como viver na *pólis*. Sócrates cita Péricles, que educou seus filhos da melhor maneira. Todavia, não lhes ensinou a arte de governar, e eles tiveram que aprender pelos próprios esforços. Nessas circunstâncias, Protágoras se encontra num dilema difícil: admitir que a virtude não pode ser ensinada, e assim sua profissão de professor é uma fraude, ou então afirmar que a teoria da democracia ateniense é uma fraude, e assim sendo, Péricles, seu patrono, é um ignorante. Protágoras recorre à forma de um mito permeado de *lógos* para responder a Sócrates.

Ele descreve o mito de Epimeteu e Prometeu da seguinte maneira: antes do nascimento de todas as criaturas mortais, saindo do centro da terra, Epimeteu distribuiu poderes aos animais, de maneira igual, para garanti-lhes proteção dos elementos da natureza e de um contra o outro. Mas não distribuiu nem um poder aos seres humanos, assim todos ficando desprotegidos. Prometeu, vendo o sofrimento deles, roubou uma centelha de fogo do deus Hélius e presenteou todos os homens. Quando chegaram à superfície da terra, os humanos criaram a religião, desenvolveram linguagem e artefatos para se defenderem de animais selvagens, formaram grupos e criaram as primeiras tribos. Entretanto, faltava a arte política, prevalecendo com isso a injustiça, impedindo-os de viver juntos, se dispersando. Diante desse problema da incapacidade dos homens de conviverem juntos, Zeus envia o deus mensageiro Hermes, para doar para os homens *aidōs*⁸ e *dikē*⁹. Assim foram distribuídas as artes entre os humanos, como os poderes entre os animais, e diversificação de habilidades artísticas para pessoas diferentes. Todavia, a *aidōs* e *dikē* foram dadas a todos os homens, sendo todos obrigados a participar das duas qualidades, e aquele que se recusasse deveria ser morto, porque não era capaz de viver em comunidade. Protágoras demonstra que todos os homens, de alguma maneira, participam da justiça e da política, e que essa participação não é por natureza, e muito menos adquirida espontaneamente, mas pela experiência adquirida pela prática, vindo por meio da instrução. “Os homens não punem outros por defeitos naturais ou causais, mas os punem por falta de aprender. De fato, nas sociedades civilizadas, a punição é uma espécie de ensino” (KERFERD, 2003, p. 228). Nesse contexto do mito, virtude e justiça podem ser ensinadas.

⁸ Significa envergonhar-se diante de práticas ruins, maneira de evitar das pessoas praticar maldade.

⁹ Uma deusa grega que representa a justiça, conhecida também por Dice e Astreia, filha de Zeus e Têmis, ela não usava a venda para poder julgar os acusados. Na mão esquerda dois pratos e na direita a espada, diferente da deusa romana *Justitia*, que julga com a venda no rosto; a deusa Diké julga com os olhos abertos, a justiça se caracteriza quando os pratos estão em equilíbrio. O direito não é só pensamento, mas também força. A justiça se caracteriza a balança equilibrada na mão da deusa, e espada representa a defesa do direito, a espada sem a balança é força bruta que termina em injustiça, já a balança sem espada demonstra a fraqueza do direito.

Assim, Protágoras abandona o mito e continua com o conhecimento fundamentado no *lógos*. Porém, restam três pontos para ser resolvidos: o primeiro, como todos os homens adquirem a virtude, sendo que ela não é natural; segundo, porque os homens que são considerados bons, na opinião comum, não ensinam a virtude para os filhos; terceiro, porque muitos filhos de homens notáveis muitas vezes não desenvolvem as virtudes dos pais. Protágoras responde a isso, afirmando que a virtude é a sustentação de todas as atividades, sendo ensinada por todas as formas de ensino – pais, professores e por toda a sociedade, por meio das leis e punições. Segundo Protágoras, as pessoas não adquirem naturalmente ou inconscientemente as tradições da comunidade. Ela não é casual, e sim de maneira formal, transmitida por todos. Para ele, os homens bons educam seus filhos na virtude, porque o ensino da virtude é universal, através da comunidade.

O motivo porque muitos filhos, mesmo sendo ensinados pelos pais para praticarem a justiça, e, todavia, não a desenvolve, de acordo Protágoras, acontece devido a variações de aptidão natural de cada um. Pode-se verificar isso quando um grupo tem as mesmas condições de ensino e de aprendizagem e alguns adquirem mais instruções do que outras. Isso também acontece com professores, pais e instrutores, pois muitos possuem facilidade de retransmitir seus conhecimentos para os outros. “O *Lógos* que conclui isso não é uma continuação do mito; é, antes, uma alternativa a ele” (KERFERD, 2003, p. 230). O mito e o *Lógos*, cada um deles tem uma virtude a ser ensinada, e assim também são as diferenças entre pais e filhos com relação à virtude. Tanto o mito quanto o *Lógos* mostram e oferecem explicações referentes à maneira que todos os homens compartilham a virtude. A orientação dentro de uma universalidade, com relação à virtude, teria que ser uma declaração de maneira alternativa de concessão do *aidós* e *diké*. Quanto à mitologia, é de responsabilidade de Zeus. Assim, desenvolve a virtude alicerçada no *Lógos*, no mito que também insere os desejos e emoções.

Sócrates examina duas possibilidades com relação ao ensino da virtude, defendida pelos sofistas. A primeira se refere ao seguinte questionamento: os professores de virtude são virtuosos ou não? Porque se os professores são virtuosos, e afirmam que podem tornar virtuosos seus alunos, ora o negam que não é possível, e isso caracteriza que são pessoas contraditórias. Para Sócrates, a confusão de ideia é típica do ignorante, e nessa situação ele não pode ser mestre, logo não é possível ensinar a virtude. Outro argumento semelhante é feito por Isócrates: “Professam ensinar sabedoria e felicidade, indigentes eles próprios destas coisas”. (CURADO, 2010, p. 82). Entretanto, mesmos se os sofistas fossem desprovidos de sabedoria, essa afirmação se caracteriza como *ad hominem*. Platão, no diálogo *Mênon* (2001, 89d), faz dois questionamentos com relação ao ensinamento de virtudes: se uma coisa que não seja considerada virtude, também é necessário um mestre para ensiná-la? Em outra circunstância, de que não haja mestres e discípulos,

poderíamos afirmar que é coisa na qual não se ensina? Todavia esse argumento não prova que a arte da retórica não possa ser ensinada, pelos seguintes motivos: se vários homens não foram capazes de ensinar determinado conhecimento, porém, um foi capaz de fazer isso, e é a demonstração de evidência de que o ensino é possível.

Protágoras argumenta que há especialista em *politikè* e *areté*, assim como há em escultura, pintura e medicina. A comparação entre o ensino das técnicas e da virtude é que a aprendizagem da última é possível através de ensinamentos por meio da técnica e treinamento. Todavia, Sócrates não aceita essa afirmação, porque a *areté* não pode ser confundida com *téchne*.

A segunda possibilidade examinada por Sócrates é parecida com a primeira. Esse relato também está no diálogo *Mênon* (2001, 92a): se os sofistas são professores de sabedoria e virtude, qual é a explicação para aqueles que estudaram com eles, e, entretanto, nada aprenderam? Protágoras responde a isso dividindo em duas partes, primeiro ele faz uma associação entre o ensino da virtude e dá língua. Segundo ele, aprendemos os dois do mesmo modo, de maneira natural, tanto em casa como na *pólis*. O sofista fala que os gregos não sabem quem foram os professores de grego deles, pela simples razão porque todos ensinam as crianças a falar e todas aprendem a falar grego sem necessariamente que aja um especialista no idioma. De acordo Protágoras, falar qualquer idioma não é uma habilidade inata e natural, mas adquirida pelo ensino. A criança aprende a falar determinado idioma sem necessariamente ter um professor para ensinar, e depois com o professor ele desenvolve a escrita e outras técnicas de conhecimento. Nesse processo, toda a comunidade participa dos ensinamentos e advertências, na questão moral. Nessa conjuntura, a virtude pode ser ensinada sem precisar de professores remunerados para isso.

Tão logo a criança compreende o que lhe é dito, a ama de leite, a mãe, o tutor da criança e o próprio pai não poupam esforços “para que a criança se torne o melhor possível, empregando cada ação a cada palavra que ocorram para mostrar-lhe o que é justo, o que é injusto, o que é nobre, o que é vil, o que é sagrado, o que é sacrilégio, e que deve fazer isso, mas não aquilo. Se ela obedece de boa vontade, ótimo; senão, eles a tratam como um pau torto e distorcido e a endireitam por meio de ameaças e bastonadas. Na sequência, os pais enviam-na à escola e dizem a seus mestres para se dedicarem muito mais a fomentar a boa conduta de seu filho do que lhe ensinar a ler, escrever e tocar um instrumento de corda (PLATÃO, 2007, 325d).

Sócrates concorda em parte com Protágoras, com relação à maneira de adquirir a virtude. Entretanto, discorda com afirmação do sofista que ela pode ser ensinada, porque o ensino se refere ao conhecimento e não à virtude. Sócrates e Protágoras acreditavam na educação para resolver todos os problemas sociais e políticos, mas discordavam com relação ao conteúdo: “Eles acreditam que se as pessoas pudessem ser levadas a compreender a injustiça de suas ações não as praticariam” (KERFERD, 2003, p. 235). Tanto Sócrates e Protágoras sabiam a dificuldade, e que também tem hoje de as pessoas resistirem aos impulsos causados pelas paixões.

A maneira de educação oferecida por Protágoras era alicerçada numa base teórica de uma doutrina relativista, cética e perspectivista. Ele se interessava pelo homem no mundo imanente, inserido num processo cultural, capaz de interrogar o mundo pelo *Lógos*. Segundo ele, todo conhecimento parte da percepção, e a alma para ele são os sentidos. “Sócrates – Não quererá ele, então, dizer que as coisas são para mim conforme me aparecem, como serão para ti segundo te aparecem? Pois eu e tu somos homens.” (PLATÃO, 2001, 152a). Porque os deuses não são critérios para o falso e verdadeiro. O homem, nesse contexto, se torna a própria medida do seu conhecimento no mundo físico.

A análise de Protágoras com relação ao mundo é que ele se apresenta aos homens de maneira desordenado, caótico, contraditório, onde as percepções revelam-se, mas também se ocultam. Para ele, as percepções se dividem no mundo visível e invisível. O discurso se divide entre afirmação e negação, tanto do que se vê e se percebe, ou o contrário. Devido a isso, sempre haverá dois discursos se contradizendo, que são as *Antilogias*. “O sofista de Abdera não ensina apenas argumentação sob a noção de *euboulía*, mas também um conjunto de valores morais” (CURADO, 2010, p. 78).

4. A verdade e o conhecimento segundo Górgias de Leontinos

O pensamento de Górgias é marcado pelo ceticismo universal. Ele se preocupava com o ensino da retórica, porque acreditava que ela era superior às demais formas de conhecimento. Contrário aos demais sofistas, Górgias não acreditava que não era possível ensinar alguma coisa, porém, sua defesa da retórica caracteriza uma excelência como *areté*. Seu pensamento era fundamentado na recusa da verdade e do “ser” como ponto de partida. Tanto o “ser” quanto a *phýsis*, são inexistentes, incognoscíveis e também incomunicáveis. Assim só resta o *Lógos*. Ele era um mestre da retórica, juntamente com seu conterrâneo Tísias. Este, juntamente com Córax, são considerados criadores da retórica. Tísias, que segundo Platão, acompanhou Górgias em missão a Atenas em 427 a. C. No diálogo *Filebo* (58a-b). Platão descreve a importância da persuasão para Górgias: “A arte da persuasão ultrapassa todas as outras e é de muito a melhor, pois ela faz de todas as coisas suas escravas por submissão espontânea e não por violência” (GUTHRIE, 1995, p. 181). Aristóteles afirma que a palavra para Górgias é despota e poderosa. A analogia que é feita com relação à força da persuasão sobre as pessoas é exemplo formulado sobre Helena de Troia, que se ela fosse persuadida para a prática do adultério, ela seria considerada tão sem culpa como se ela tivesse sido forçada.

Segundo Górgias, não existe verdade, não se ensina coisa alguma, não há critério, nada existe, e o sábio é aquele que se deixa iludir. Ele justifica estas teses desmontando radicalmente a ontologia de Parmênides, a qual afirma: “o ser é, e o não ser não é”.

Fazendo uma análise de acordo Cassin, do enunciado de Parmênides, o ser é e o não ser não é. Percebe-se um movimento tautológico referente ao verbo ser, e não ser: “Um: que é e que não é possível não ser, o outro: que não é e que é preciso não ser” (CASSIN, 2015, p. 55). Nenhum dos dois verbos, ser e não ser, não se sustentam como verbo, porque não tem verbo para ser. Quanto à segunda parte, que incide sobre o sujeito, torna-se negativa “não é”. Não havendo sujeito, não é possível haver predicado. Nessa circunstância, concluem-se duas vezes “não é”: não havendo ser, não tem ente para o ser. Com a estrutura duplicada do verbo ser, acontece um recuo a partir da concepção de Górgias. Não há verbo, segundo ele, e mesmo se houvesse, não haveria o sujeito. Com essa dupla negação, um incide sobre o sujeito, outro ao verbo. Esse enunciado referente à primeira tese do poema do ser e do não ser de Parmênides, percebe-se a impossibilidade devido às regras gramaticais referentes à dupla negação de traduzir por “nada é”, poderia ser feito a tradução “não é nada.” Levando em conta a ideia contra o texto, é correta do poema: então ele deve ser lido em dois tempos ou três movimentos. O início do verbo “é” tem origem por meio de uma predicação efetiva, junto com a segunda posição do sujeito “o ente”. Górgias faz uma afirmação reveladora com relação à primeira tese do poema de Parmênides.

Ela se sustenta em uma frase: ‘não é (possível) nem ser nem não ser’. O parêntese está aí para servir de álibi, isto é, conferir à frase um alhures, uma ubiquidade, o equívoco característica do estilo grego. Pois o grego quer dizer ao mesmo tempo: ‘nem ser nem não ser são’, ‘não é possível nem ser nem não ser’, ‘não é nem ser nem não ser’ (CASSIN, 2015, p. 56-57).

É a demonstração que nenhum dos sentidos é para ser excluído. Todavia, eles estão muito próximo um do outro: percebe-se que os dois verbos “ser” e “não ser” não são, nesse ínterim, nenhum deles pode se servir efetivamente de verbo: “não é possível nem ser nem não ser”. Nesse caso, qualquer que seja o sujeito que se queira supor, nem ser nem não ser serão seus predicados, de tal modo que “não é nem ser nem não ser” (Ibid., p. 57). Por meio desse enunciado, pode-se entender e explorar o problema tautológico do poema de Parmênides, “o ser é”. Essa leitura não pode ser feita de maneira imutável “e” que contradiz de maneira caricatural o devir de Heráclito. Todavia, é o auto movimento, de acordo Hegel, de um pensamento vivo, que cria sua lógica como sintaxe predicativa.

Comparando o poema de Parmênides com a literatura, essa última não tem a obrigação de manter uma fidelidade científica em sua narrativa. Muitas vezes essa falta de literalidade cria obstáculo à fidelidade. Não pode ser uma ausência de literalidade que questiona o leitor, porém,

aquela que oculta por descuido, ou talvez por facilidade, de forma definitiva e única determinada expressão. Analisando o substantivo “o Ser”, como sujeito de “é” e de “não é”, com o substantivo “o Não-Ser”, não se consegue justificar de maneira literal, e também do ponto de vista da lógica. Entende-se que há dois caminhos, um que “é”, e o outro que “não é”. Após essa afirmação, ela é sustentada com uma dupla negação ou a ausência do contrário: “é”, isto é, “não é não ser”. Nesse contexto, o verbo se multiplica, adquirindo uma força externa (“não é possível não ser”), e torna-se assim de maneira infinitiva, para si mesmo seu próprio sujeito.

A maneira que Górgias trata do assunto se caracteriza da seguinte maneira: “não é nem ser nem não ser”. Ele convida a ler da seguinte maneira: “[...] no qual o infinitivo “ser” é, segundo a mesma estrutura, mas sem negação dessa vez, sujeito do indicativo “é”: “pois é ser”, a afirmação sai, por sua vez, reforçada por essa duplicação: “é ser”, “é ser que é” (CASSIM, 2015, p. 61). De acordo o esquema lógico do poema de Parmênides, esse reforço e duplicação do indicativo em infinitivo, parece determinar uma segunda etapa referente ao caminho do “é”.

Na primeira tese, Górgias afirma que nada existe; já na segunda tese, se existe é incognoscível para o conhecimento, porque quando se analisa o pensamento e o que se fala, com relação o “Ser”, os dois são confundidos: “A questão do falso não se põe, tampouco, aliás, quanto a do verdadeiro, uma vez que os planos pensar/dizer por um lado, e ser, por outro lado, são confundidos, já que a possibilidade de toda (in)adequação é através disso suprimido” (Ibid., p. 75). Na terceira tese, quando Górgias descreve mesmo se o “Ser” for cognoscível não pode ser comunicado, porque adquirimos conhecimento pela percepção. Todavia, comunicamos pela linguagem. Tanto uma como a outra são heterogêneas, e falar não é ver.

Diante dessa crítica ao poema de Parmênides sobre o ser e o não ser, estaria Górgias negando a existência física dos seres? Criando uma impossibilidade para o conhecimento? Observemos a seguinte citação:

Górgias não quer provar que nada existe; quer demonstrar a inutilidade do ser parmenidiano, e o que fica arruinado com isto tudo é a ontologia ruinosa porque se autodestrói quando vai até o fim de si mesma. Górgias elabora simplesmente o quadro das antinomias da ontologia pura. Ora ao negar uma ontologia que se nega a si própria, Górgias opera uma negação da negação, encontra, portanto, uma afirmação. (ROMEYER-DHERBEY, 1986, p. 39).

Analisemos as teses de Górgias: a primeira tese se aplica ao não ser, na qual afirma que o ser é, e que o não ser é o não ser. Diante dessa afirmação, o não ser é o ser, ou o contrário. “(a) Nada existe. Se algo existe, é o existente ou o não-existente ou ambos. O não existente não existe (“o que não é não é”) (GUTHRIE, 1995, p. 185). Podemos afirmar, de acordo com a ontologia de Parmênides, que uma coisa é, e não é ao mesmo tempo. Górgias afirma que Parmênides declara que o ser é eterno imutável; se ele é eterno, não tem origem, então é infinito. Isso significa que não

cabe em nenhum lugar, ou seja, não existe. Se o ser está em um lugar, há algo fora dele, assim o ser não é o ser. Nessas circunstâncias, o ser não pode ser eterno, também não pode ser gerado, pois só poderia ser gerado do ser ou do não ser; do primeiro não pode, porque seriam dois; do não ser não é possível, porque o nada não gera coisa alguma; o ser não pode ser dois, porque um nega o outro. Se o não ser é e não é ao mesmo tempo, o ser seria e não seria.

O argumento de que ele não é gerado segue as linhas do fr. 8.7ss de Parmênides, negando por sua vez que ele podia ser gerado do que é ou do que não é. Uma vez mais, ele deve ser ou um ou muitos. Se for um deve ter quantidade, discreta ou contínua, tamanho e corpo, mas neste caso ele será divisível e assim não um. (GUTHRIE, 1995, p. 185).

Para Górgias o “Ser” não pode ser muitos, porque toda pluralidade é formada de unidades. Essa tese demonstra a contradição do ser, que é unir o ser e o não ser. Eles seriam semelhantes: se o ser não existe, o não ser também não.

Em sua segunda tese, Górgias afirma que: se o ser existe, não pode ser conhecido, e, logo, não pode ser ensinado pelo homem, tornando-se incognoscível. Segundo Untersteiner (2012, p. 242), como o não ente pode existir, comparado ao ente, e como pode pensado. Dentro da especulação e abstração do pensamento filosófico, o que é pensando termina sendo contraditório nessa circunstância. A experiência formada pelo *Lógos* não existe, e assim não é cognoscível de maneira absoluta, sem que aja uma interversão brusca para resolver ambiguidade da capacidade de conhecer do homem. As coisas que ouvimos e vemos existem porque são representadas para todos nós. Qualquer pessoa é capaz de representar o que não existe, no sentido do pensamento e da linguagem. Por exemplo: um cavalo alado. Então, a representação das coisas através do pensamento não garante a existência do ser.

A terceira tese Górgias define o seguinte: se o ser existisse e fosse conhecido, não poderia ser comunicado a outrem. O que nós ouvimos e enxergamos é diferente da linguagem, porque o primeiro é direcionado ao ouvido, e o segundo às cores. Devido a isso, a palavra não representa a essência do ser, porque falar alguma coisa não é o mesmo que ver, haja vista que falarmos de cores para um portador de deficiência visual é totalmente inútil. A linguagem não é capaz de despertar experiências iguais entre duas ou mais pessoas.

Se há coisas existindo fora de nós, serão objeto da vista, do ouvido, do tato e assim por diante. O nosso meio de comunicação é o discurso, que não é nenhum destes objetos externos, e é entendido diversamente. Assim como uma cor não pode ser ouvida, ou uma melodia vista, também ‘uma vez que o que é subsistente extremamente, ele não pode se tornar nosso discurso, e sem se tornar discurso não pode ser comunicado a outrem’ (GUTHRIE, 1995, p. 186-187).

Para Górgias, mesmo se o conhecimento fosse cognoscível, como poderia ser demonstrado a outrem? Como alguém pode representar o que viu ou sentiu para outrem? Como

alguém pode compreender aquilo que é direcionado aos ouvidos por meio da visão? Dessa maneira, a visão não chega a conhecer o som, ou o contrário. “Assim, aquilo do que ninguém tem ideia, como perguntaria a um outro por meio de um dizer, ou ainda, como poderia ter ideia por meio de qualquer signo da coisa que é outra – senão, se é uma cor, vendo-a, se é um ruído, ouvindo-o?” (CASSIN, 2005, p. 282).

Se o ser existe, o discurso não dá conta do mesmo. Se não há verdade(s), se ela não pode ser comunicada, o que nos resta? Um *niilismo*¹⁰ diante do mundo ou uma posição cética. Górgias não está implantando um niilismo no primeiro contexto, mas no sentido nietzschiano. Ele também não está fundamentando um ceticismo ou relativismo absoluto, porque não crê em nada passa a ser uma crença. Acreditar ou não numa crença transcendente como verdade no mundo imanente, como sendo inata e de aprendizado natural, torna-se um absolutismo. Relativizar isso para provar que é falsa a premissa é um absolutismo ao contrário do primeiro. Mas uma reconstrução do pensamento que não seja fundamentado somente na ontologia de Parmênides e na metafísica, mas na capacidade persuasiva da emoção causada pela linguagem, alicerçada pelos argumentos retóricos.

Portanto, a crítica que Górgias faz sobre a ontologia de Parmênides resgata a aparência no mundo real e, se essa aparência é modificada, o ser também é. O que nos resta é a ilusão. Por isso, a linguagem é o remédio para todos os males. Ainda seguindo os preceitos gorgianos, a palavra necessita de emoção para poder ter vida, pois assim como as aparências são modificáveis, o ser também é. A realidade é contraditória em si mesma. Os contrários nunca serão iguais, entretanto, sempre estão se contradizendo. Assim sendo, nossa realidade não acontece, necessariamente, de maneira lógica, mas, muitas vezes, de forma trágica. O discurso ou a linguagem não nos garante a verdade, apenas constrói uma aparência do que é nossa realidade humana. Com esta realidade, nosso mundo é um mundo de ilusões, construído através da linguagem, Górgias afirma:

O que assegura a comunicação entre os homens é a emoção partilhada por meio da linguagem, e talvez, neste sentido, se pudesse relacionar o estilo emotivo de Górgias com o estilo seliniano. A linguagem não tem que designar o real apagando-se perante ele, mas tocar a alma, é por isso que Górgias prefere chamar aos abutres ‘túmulos

¹⁰ Segundo Abbagnano, esse termo é usado, muitas vezes, de maneira polêmica; o mesmo significa criar uma teoria que não aceita reconhecer realidade e valores, reconhecidos como importantes na sociedade. Essa teoria foi usada para atribuir as doutrinas de Hume, devido à negação que fazer sobre a realidade substancial. Nessas circunstâncias, a palavra significa fenomenismo. O termo também é aplicado para designar aquele que negam determinados valores morais e políticos. Nietzsche foi o primeiro a não utilizar essa palavra no sentido polêmico, usou-a para demonstrar sua oposição radical aos valores morais tradicionais e também às crenças metafísicas. O niilismo não pode ser somente considerado um conjunto de informações sobre o tema: “tudo é vão”, ele não se resume a uma crença, de que tudo tem que morrer, significa destruir determinadas teorias. Para Nietzsche, o niilismo é a condição dos espíritos fortes e das vontades fortes, que não aceitam um juízo negativo, como meio de se resignar e aceitar ideias negativas, dos fracos e resignados. A palavra niilismo, foi usada no primeiro contexto, não na concepção de Nietzsche.

vivos'. Por conseguinte, se lida só com as palavras, é impossível parar, e o sofista gaba-se que o discurso nunca o faz falta ao prometido (ROMEYER-DHERBEY, 1986, p. 49).

Diante do exposto, Górgias aduz que a alma é passiva e está entregue ao que vem de fora. As coisas possuem uma natureza particular, e essa natureza não depende de nossa opinião para existir. A alma é passiva diante da linguagem, todavia, a paixão da linguagem é mais forte que o sensível. Conforme esse pensador, a sedução é denominada *peithô* (sedução e persuasão). Segundo ele, a persuasão age sobre os sentidos da alma, pois, persuadir significa criar emoção. Através da persuasão é que se vai justificar o poder da linguagem. Por isso ela é um instrumento essencial para o discurso. Por sua vez, o discurso isolado só tem força se vier carregado da persuasão, que age sobre os sentidos e a alma. Persuadir é criar emoção no outro, pois nossas relações são vividas de maneira emocional. Assim, a persuasão tem quer ser ritmada como a música, e a palavra tem que criar emoção e tornar-se uma magia para o ouvinte. A persuasão, em si mesma, não é nem boa nem má, mas depende da maneira como é usada. Górgias afirma que a persuasão depende de um tempo oportuno para ser aplicada.

Para se aplicar a persuasão, necessita-se de um tempo certo. Górgias o denomina de *kairós*¹¹. O tempo não é igual em todos os momentos, mas existem ocasiões favoráveis a determinadas ações. Dentro da lógica, o tempo é definido como Cronos, que é contínuo, e durará pela sua condição de ser contínuo, e isso dá condição de comparar um instante com o outro e denunciar o erro. Górgias recusa essa concepção de eternidade, que consagra o tempo como verdade. Para ele, o tempo é descontínuo e um discurso não é bom pela sua durabilidade. Porém, pelo grau de persuasão que tem, talvez dure pouco, o suficiente para convencer alguém. Usar o tempo no momento certo necessita de uma grande sabedoria para compreender a situação que está acontecendo.

Mediante as discussões em destaque sobre o pensamento de Górgias, no tocante ao entendimento sobre persuasão e tempo, compreende-se que o *kairós* é fundamental para que o *peithô* tenha sucesso, pois se não existe nenhuma verdade, o mundo sensível está diante de nós, e, por isso, necessitamos de alguma coisa para podermos ter condições de nos relacionar com as coisas e as outras pessoas. De fato, o que existe é a ilusão, e assim temos de criar meios de convencer a nós e aos outros. Para sermos capazes de nos iludir, temos que compreender o *peithô*, o *kairós* e *apsicagogia*¹². Esta é, segundo Górgias, definida da seguinte maneira: “Antes de mais

¹¹ O tempo como momento oportuno para convencer alguém, o mesmo não segue uma sequência linear do tempo da física; ele é diferente do tempo Cronos.

¹² Segundo Górgias, a alma é essencialmente passiva, completamente entregue ao que recebe de fora; então, o termo significa: levar a alma através da persuasão aonde se quer.

nada, há que sublinhar que, para a psicologia de Górgias, a alma é essencialmente passiva, completamente entregue ao que recebe de fora” (ROMEYER-DHERBEY, 1986, p. 45).

A retórica, hoje, não desempenha em nossas vidas o mesmo que desempenhou na Grécia antiga, por vários motivos. Primeiro, porque o processo educacional na Grécia antiga era informal e somente os interessados por motivações pessoais buscavam o conhecimento especializado. Segundo, porque o estudo da retórica exigia uma propedêutica no Ensino de Filosofia. Terceiro, a retórica tinha fins práticos para o cidadão grego, que era adquirir habilidades para se defender e convencer os cidadãos da Pólis de suas ideias, e também era base para o direito forense. Como a Grécia clássica era composta de homens livres, escravos e estrangeiros, o cidadão que tinha direito de discutir na Ágora os problemas da Pólis compunha um grupo específico, e não participavam desse processo os escravos, as mulheres e os estrangeiros. Portanto, a habilidade retórica estava ligada diretamente àqueles que utilizavam a política e o direito. Nessas circunstâncias, o ensino-aprendizagem da retórica ficou restrito a um grupo pequeno na sociedade grega.

A retórica e a educação possuem suas próprias histórias. Na tradição, porém, por vezes, há encontros e desencontros. Em seguida, pretendemos analisar algumas notas sobre a História da Filosofia no Brasil onde percebemos algumas idas e vindas para a Filosofia e a retórica.

CAPÍTULO II ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

1. I ciclo do Ensino de Filosofia no Brasil

Neste segundo capítulo, será realizada uma minuta dos ciclos do Ensino de Filosofia no Brasil, com o intuito não de fazer necessariamente uma hermenêutica histórica desse processo. Entretanto, de fazer um excuro propedêutico, para demonstrar os caminhos que percorreu a Filosofia no Brasil no Ensino Secundário. Assim, fundamentar a historicidade das informações histórico-pedagógica, para alicerçar um entendimento melhor das causas e motivos das alternâncias ao longo do tempo da disciplina na educação brasileira. Compreender todas essas etapas de mudanças pedagógicas no Ensino de Filosofia ajuda a fundamentar um entendimento pedagógico, tanto da LDB nº. 9.394/96 e da Nova BNCC nº. 1.570/2017, que são os principais documentos que normatizam o ensino no Brasil. Analisando se a retórica sofística contribuiu nesse processo histórico-pedagógico do Ensino de Filosofia no Brasil, e se contribuiu, quais foram as contribuições.

Desde 1549, a educação no Brasil estava sob a responsabilidade da Companhia de Jesus. Com chegada dos jesuítas no Brasil no século XVI, até a metade do século XVIII, quando eles foram expulsos, o Brasil seguia o currículo dos jesuítas “*Ratio Studiorum*¹³”. Essa educação filosófica, ministrada pelos jesuítas, tinha como principais objetivos: catequisar os nativos na fé católica; manter a fé católica dos portugueses que eram degradados de Portugal e de outros de impérios e monarquias para a colônia brasileira, ou seja, eram pessoas que eram condenadas por crimes, e como punição eram enviados para o Brasil. Impedir e combater a reforma protestante no Brasil, educar os filhos das autoridades e famílias influentes portuguesas que estavam no território brasileiro. Segundo Brocanelli (2012, p. 45), essa educação era centrada numa corrente teológico-filosófica conhecida como Filosofia Escolástica, e seu principal teórico é Santo Tomás de Aquino. Esse processo educacional para as famílias influentes era uma educação clássica, humanista e acadêmica, fundamentada por um humanismo cristão-filosófico voltado para combater o avanço da crença protestante no Brasil, formando duas frentes: a primeira pela educação, a outra pela catequese para converter a fé católica.

No Brasil, a educação jesuítica estava centrada na catequização dos nativos e para manter a fé católica nos povos que vinham de outros continentes. Entretanto, em Portugal e na Espanha,

¹³ A *Ratio Studiorum* foi criada em 1.599 e tinha como objetivo um método pedagógico para orientação dos professores de filosofia, que de modo não fugissem do método jesuítico de educação. Caracterizava-se como uma metodologia de estudo, ou seja, plano oficial de educação jesuítica (*Institutio Studiorum Societatis Iesu*).

os jesuítas estruturavam sua educação em método e disciplina. Eles dividiam os estudos em duas partes: estudos inferiores e superiores (Universidade). Isso aconteceu a partir do século XVII, fundamentado na *Ratio Studiorum*, que devia ser seguida incondicionalmente pelos professores. Nesse contexto, a Filosofia era uma propedêutica para teologia.

[...] que o professor de Filosofia (a não ser que uma necessidade muito grave exija coisa diferente) não só tenha concluído o curso de Teologia, mas ainda o tenha repetido por dois anos, a fim de estar mais seguro da respectiva doutrina e de melhor poder servir à Teologia. Se alguns forem amigos de novidade livre, devem ser afastados sem hesitação do serviço docente. (PAIM *apud* BROCANELLI, 2012, p. 45).

O sistema da *Ratio Studiorum* não permitia questionamento. Tanto professores quanto alunos estudavam o que era permitido pelos jesuítas. O plano educacional no Brasil inibia o filosofar, porque a educação, durante o período da Colônia, já vinha pronta para manter os princípios políticos e religiosos. As pessoas que queriam continuar seus estudos além da educação jesuítica no Ensino Secundário, tinham que entrar nos Seminários de formação sacerdotal ou ir para a Europa, principalmente para Coimbra em Portugal.

No primeiro período, a Filosofia nasce nos seminários de formação sacerdotal. Em 1556, foi fundado o Colégio Jesuíta na Bahia e, a partir de 1572, esse Colégio é considerado o único que havia de Ensino de Filosofia no Brasil, durante o século XVI, voltado para o curso de Filosofia. Todavia, somente a partir de 1663 que é reconhecida pelo sistema educacional da época a presença oficial da Filosofia nas escolas brasileira.

Desde 1663, ano em que a Filosofia foi pela primeira vez inserida nos currículos das escolas brasileiras – tratava-se então da primeira escola de ensino secundário da Companhia de Jesus, na Bahia – a presença da Filosofia na escola brasileira se deu de forma descontínua e frágil (PNLD, 2017, p. 7).

Fundaram o Colégio Santo Inácio, em São Paulo, fundado em 1554, o Colégio Santo Alexandre, em Belém, e o Colégio Nossa Senhora da Luz, em São Luís, Maranhão, ambos em 1552, e o Colégio do Rio de Janeiro, em 1567. Lembrando que o Ensino de Filosofia se inicia com a chegada dos jesuítas ao Brasil, na metade do século XVI, como processo de catequização. Isso significa que essa primeira etapa da educação no Brasil, nos séculos XVI e até quase o final do XVII, era convencional a partir dos Jesuítas, com o objetivo de manter a fé católica, converter ao catolicismo os europeus e africanos que chegavam à Colônia brasileira, e catequizar os índios.

Quanto à contribuição ou não da retórica nesse período, é possível analisar a partir da *Ratio Studiorum*. Segundo Miranda (2011, p. 479-481), esse método de estudo não era só para os clérigos, incluía também os leigos, então tinha um programa interdisciplinar. O ensino era fundamentado na Filosofia aristotélica através da Filosofia tomista de Santo Tomás de Aquino; também com o ensino humanista, não desprezando as letras humanas e as artes liberais. É

justamente nessa segunda parte que a retórica tem uma contribuição fundamental nesse processo educacional na Europa e no Brasil, porque a eloquência no discurso era o coroamento dos estudos, semelhantes ao modelo educacional greco-romano.

A nova concepção de Retórica presente na *Ratio* - uma retórica não já encarada como uma técnica, mas como integração dos saberes e princípio unificador de cultura- é um dos maiores distintivos do programa que os colégios exerciam sobre a configuração intelectual dos seus destinatários. [...] O programa de educação da *Ratio* percorria não apenas as línguas, os estudos literários e a retórica, mas também o teatro, a historiografia, a geografia e a Filosofia de tradição pagã, preenchendo assim o primeiro dos ciclos de estudos, designado como *Humanidades* (MIRANDA, 2011, p. 479-480).

O excerto evidencia que a retórica não era meramente uma técnica, mas uma forma de unificar a cultura e parte integrante da *Ratio*.

2. II ciclo do Ensino de Filosofia no Brasil até a Reforma Educacional Benjamin Constant de 1891.

De 1822, com a independência do Brasil, até 1889, com a Proclamação da República, a educação recebe uma nova atenção. Mesmo com o conhecimento científico atrelado ao conhecimento luso-brasileiro, houve um novo ambiente cultural, com o surgimento da Imprensa Régia, a Biblioteca Nacional e as Escolas Superiores. A melhoria na comunicação entre Brasil e a Europa facilitou novas fontes e áreas de conhecimento. José Bonifácio sonhava com uma Faculdade de Filosofia, entretanto, o Império optou pela de direito. O filósofo português Silvestre Pinheiro Ferreira contribuiu para uma formação filosófica no Brasil.

Apesar desta situação, é também no século XIX que se destaca o professor Silvestre Pinheiro Ferreira, da Universidade de Coimbra. Paim (1967, p. 52-55) constatou que Pinheiro Ferreira teria oferecido em Coimbra a disciplina Filosofia Racional e Moral antes de sua vinda para o Brasil juntamente com a Coroa, no início do século XIX. No Brasil ele teria oferecido um Curso de Filosofia no Colégio Real de São Joaquim, um antigo Seminário. Foi a partir desse momento que Pinheiro Ferreira publicou algumas obras filosóficas em francês e outras em português. Suas aulas, as quais eram editadas pela Imprensa Régia e distribuídas aos alunos, constituem parte considerável da formação do pensamento filosófico brasileiro (BROCANELLI, 2012, p. 47).

Devido a essas publicações de Silvestre Pinheiro, esse período foi um avanço no pensamento filosófico no Brasil, devido levantar uma discussão de valorização da vida humana, ou seja, uma ética humanista. Segundo Cruz Duran (2015), sua obra tinha como objeto: no primeiro momento, a teoria voltada para o discurso e a linguagem; no segundo momento o tratado das paixões; e, por último, uma cosmologia. Suas aulas iniciais estavam concentradas no contexto da teoria do discurso e na linguagem, que incluía tanto retórica e lógica. No ecletismo, a retórica contribuiu na formatação do discurso fazendo mediação entre as emoções e a lógica. Nesse

período, começou a se destacar no Brasil a corrente Eclética, que é considerada o primeiro movimento estruturado e organizado.

O primeiro movimento filosófico plenamente estruturado no Brasil. Suas ideias penetram fundo em setores da elite racional e chegaram a se transformar no suporte último da consciência conservadora em formação. (*apud* PAIM, 1967, p. 75, ideias-correção-nossa) (BROCANELLI, 2012, p. 47).

O filósofo francês Victor Cousin foi um dos principais representantes desse movimento eclético que influenciou a educação filosófica no Brasil, por dois motivos principais: primeiro, porque atendia às ideias dominantes e conservadoras no Brasil, tanto política quanto religiosa e, segundo, pelo fato de vários intelectuais brasileiros, na época, terem aderido a essa corrente filosófica, dentre eles, Moraes e Vale e Monte Alverne. O Frei Franciscano Monte Alverne, assim como Silvestre Pinheiro destacavam a importância da retórica no Ensino de Filosofia: “No compêndio de Alverne, nota-se que, assim como Silvestre Pinheiro Ferreira, o início de toda Filosofia se dá num treinamento do pensamento que ocorre por meio da fala, destarte, pelo estudo da retórica e da eloquência” (DURAM, 2015, p. 123).

No Brasil, o ecletismo teve ascendência através do professor Silvestre Pinheiro, entre os anos 30 a 70 do século XIX. Um movimento marcado pela Filosofia ligada ao interesse político do império e à religião católica. Entretanto, esse movimento possibilitou um humanismo brasileiro em pequena proporção. A partir de 1870, surgem várias críticas a esse movimento eclético, conhecido como “ideias novas”, onde os intelectuais adotam o chamado espírito científico, que se fundamenta no Positivismo Cientificista e Religioso. Para determinado grupo essa era uma doutrina do saber, já para outros era uma maneira ou norma para a sociedade, ou seja, um tipo de regra de vida para o homem.

A Escola de Recife se destaca na formação inspirada no Positivismo, marcada por quatro fases distintas: a primeira parte desse processo educacional está ligada ainda às “ideias novas”; o segundo momento destaca-se em busca de uma posição crítica do conhecimento; o terceiro momento é marcado pelo apogeu do conhecimento no século XIX e, por último, seu desaparecimento no fim da República Velha em 1930. Seus principais representantes foram Tobias Barreto, Sílvio Romero e Clovis Beliváqua, todos ligados à Filosofia evolucionista.

José Soriano de Souza e seus dois irmãos, Brás Florentino Henrique de Souza e Tarquímico Bráulio de Souza, tornaram-se catedráticos da Faculdade de Direito de Olinda, que foi criada em 1827. José Soriano também foi professor na Faculdade de Direito de Recife, e era formado em Filosofia pela Universidade de Louvain, na Bélgica. Em 1867, José Soriano de Souza prestou concurso para Filosofia no Ginásio de Pernambuco, concorrendo com o jurista, crítico literário, poeta, escritor e filósofo Tobias Barreto, na época representante do Positivismo que, fazia

oposição ao tomismo, defendido por José Soriano de Souza. O conflito entre as duas teorias estava ligado à forma de pensar o homem moderno.

José Soriano de Souza venceu seu concorrente Tobias Barreto, ficando com a cadeira de professor de Filosofia no Ensino Secundário. Todavia, isso criou uma grande hostilidade entre as famílias de Soriano e Barreto. Tempos depois, Tobias Barreto fez uma contundente crítica a José Soriano, num dos seus livros.

O Sr. J. Soriano de Souza tem uma pretensão opinática incoercível: reagir contra o século e esbofetear a civilização moderna [...] Ele julga prestar com seus livros um certo serviço à causa da Igreja. [...] Não basta escrever um, dois, três livros para conquistar o título de escritor. Não basta vir atualmente afirmar, por exemplo, que o tomismo é a verdadeira, a única Filosofia, para ser considerado um espírito distinto [...] Não basta, em uma palavra, lançar na circulação meia dúzia de ideias velhas, desenterradas do jazigo secular, para se merecer a nomeada de homem instruído [...] O ilustre doutor é assaz ingênuo. Ainda julga que a sociedade moderna é teatro das ovelhas contendidas entre a razão e a fé [...] o Dr. Soriano está muitíssimo atrasado. Presente-se que o seu livro é uma repetição de matéria velha e inaproveitável (BARRETO *apud* FERRONATO; AMORIM; SANTOS, 2015, p. 159-160).

A Filosofia Tomista, defendida por José Soriano de Souza, fazia um embate entre a Filosofia Moderna (Positivista) de Tobias Barreto e a Filosofia Evolucionista, de Silvio Romero. A principal obra de José Soriano de Souza foi um compendio de 560 páginas, com o título *Lições de Philosophia Elementar Racional e Moral*, publicado em Recife 1871, que está dividido em cinco partes: a primeira é sobre Lógica e Metafísica Geral; a segunda e terceira parte sobre Psicologia; a quarta parte, Teologia Natural; e por último, Ética ou Direito Natural. Esse conteúdo era trabalhado por José Soriano no Ensino Secundário de Filosofia em Recife, no século XIX.

O Positivismo foi aceito na época pela esfera política, da proclamação da República, até 1930, com o fim da República Velha. Nesse período, a sociedade brasileira foi fortemente influenciada pelo positivismo, que também influenciou o pensamento da Igreja Católica, especificamente no Rio de Janeiro. Nessa época, surge o ataque contra a Filosofia e também o seu ensino, acusando que o Ensino de Filosofia está preso ao passado e não resolvendo os problemas do presente. Assim, caberia à ciência fazer isso. Criou-se um empecilho no Ensino de Filosofia, no final do século XIX e início do XX.

Esta concepção do Positivismo introduziu no Brasil tornou-se um entrave para o pensamento filosófico de base literária, pois segundo Azevedo (1963, p. 623), tal Filosofia penetrou no Brasil não como um método de investigação, mas como uma maneira de pensar que se poderia chamar científica ou mesmo empírica, e, sobretudo, como uma Filosofia Social, Política e Religiosa (BROCANELLI, 2012, p. 50).

No dia 8 de novembro de 1890, o Presidente da República Marechal Deodoro da Fonseca aprova o decreto de nº. 981, assinado pelo General de Brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e

Telégrafos, modificando o ensino no Brasil. Esta ação ficou conhecida como Reforma Benjamin Constant. O Ensino Secundário passa a funcionar de acordo o antigo Seminário e depois Colégio São Joaquim e, agora, Dom Pedro II; tido como modelo educacional do Distrito Federal da época. No novo ensino agora inspirado no positivismo, são eliminadas as disciplinas de Filosofia e retórica. Assim prejudicou a Filosofia no Ensino Secundário, porque na época o Ensino de Filosofia ficou resumido ao ensino da lógica. Assim, encerra-se o segundo círculo do Ensino de Filosofia no Ensino Secundário no Brasil, ensejada pelas Academias de Direito, Escolas Politécnicas e Faculdade de Medicina.

Com a crise da Escola de Recife, surgem os primeiros Colégios Católicos, liderados por Raimundo de Farias Brito: “...dando atenção especial ao naturalismo e o problema de Deus, com uma reação espiritualista, na busca de atacar aquela Religião de Humanidade”. (Ibid, p. 49). Farias Brito foi aluno de Tobias Barreto. Porém, era adepto da Filosofia tomista de José Soriano de Souza. Sua Filosofia era fundamentada no naturalismo e em Deus. Por isso, era um neotomista que tinha como objetivo atacar o humanismo.

Com Farias Brito se encerra o segundo período da Filosofia no Brasil, que começa a partir do século XVIII, e é marcado pela criação da Imprensa Régia, da Biblioteca Nacional, de Museus e Escolas de nível superior, o curso de medicina na Bahia e Rio de Janeiro, a Escola Militar e Naval. No entanto, até a metade do século XVIII, a Filosofia continuava confessional. Somente a partir das ideias positivistas de Augusto Comte que a Igreja entrou em processo de transformação, e isso implicou no Ensino de Filosofia, devido ela sair do estado de homogeneidade do seio da Igreja e começar a ter uma autonomia.

O Ensino da Retórica estava presente na *Ratio Studiorum* e no movimento eclético como conteúdo pedagógico do ensino-aprendizagem do Ensino de Filosofia. A partir da Reforma Benjamin Constant, quando a Filosofia se resumiu ao ensino de lógica, tanto a Filosofia quanto a retórica perderam espaço, todavia, as duas de maneira marginal continuam presente, porque sempre haverá uma correlação entre lógica, Filosofia e retórica. Com a volta e também saída da Filosofia dos currículos, a partir do século XX, permaneceu a “odisseia” da Filosofia e retórica no Ensino Secundário.

3. III ciclo: da Reforma Rivadávia Corrêa à LDB de 1961

Para Brocanelli (2012, p. 50), com a Reforma de Ensino Rivadávia Corrêa de 1911, a disciplina de Filosofia deixou de ser ensinada nas escolas secundárias. Em 1915, houve uma nova reforma no sistema educacional no Brasil, com o nome Carlos Maximiliano, que retornou a

Filosofia ao Ensino Secundário como optativa. No ano de 1925, com a Reforma Rocha Vaz, é criada uma cadeira de Filosofia no quarto e sexto ano ginasial, tornando-se a disciplina de Filosofia obrigatória.

É importante salientar que essas Reformas de Ensino não tinham efeito de cunho nacional na educação, como as LDB e a Nova BNCC, e isso por vários motivos. Porque até 1930, o sistema de educação não era integrado. O MEC (Ministério da Educação e Cultura) foi criado no dia 14/11/1930, no governo de Getúlio Vargas. Então, as Reformas estavam centralizadas na região Sul e Sudeste e as principais cidades do Nordeste, Centro-Oeste, como Cuiabá e Goiânia, esta última foi inaugurada como a nova capital de Goiás, em 05/07/1942, mudança que aconteceu durante a intervenção do governador Pedro Ludovico. O início dessa mudança começou em 1933.

A 24 de outubro – como homenagem à revolução – foi lançada pedra fundamental. A partir deste momento, a construção progrediu rapidamente; A 7 de novembro de 1935, realizou-se a ‘mudança provisória’; o governador Pedro Ludovico deixou Goiás para fixar residência em Goiânia. Em Goiás, ficaram ainda a Câmara e o Judiciário. A mudança definitiva teve lugar em 1937, [...] Cinco anos depois, em julho de 1942, foi realizado o ‘batismo cultural’ de Goiânia, com grandes festas e a celebração de vários congressos de ordem nacional (PALACÍN; MORAES, 1994, p. 109-110).

Na Região Norte, as cidades menos habitadas no Brasil até hoje, os maiores centros até o início do século XX são Manaus, Belém, Rio Branco, Porto Velho e outras poucas cidades. Mesmo com a criação do MEC, o ensino do Brasil ficou restrito às cidades citadas acima, com pequenas exceções nas cidades menores.

Em 1931 houve outra reforma, que proporcionou uma propedêutica para a criação das Faculdades de Filosofia: “A Reforma Francisco Campos de 1931 criou as condições para a institucionalização da Filosofia e auxiliou na organização das Faculdades de Filosofia nos anos seguintes” (BROCANELLI, 2012, p. 50). Rui Barbosa (1849-1923) inseriu as ideias do movimento dos pioneiros pela educação, conhecido como Escola Nova, no ano de 1882, inspirado nas ideias do pensador norte americano John Dewey (1859-1952). Para ele, a educação é uma necessidade social. Mas somente no ano de 1932 o movimento ganhou força, com a promulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tendo como principais representantes Fernando Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira. Eles defendiam a substituição de uma formação elitista pela humanista, e que a democracia só é possível através de uma formação educacional da população

A segunda mudança do Ensino de Filosofia no Brasil aconteceu com a criação das primeiras Universidades, entre 1930-1940, com a vinda dos professores franceses para essas Universidades. Com a Reforma Capanema de 1942, o Ensino Secundário e o Ginasial foram divididos, o primeiro em 4 anos, o segundo em 3 anos. Manteve-se o Ensino de Filosofia, como

tema, colocando em segundo plano a História da Filosofia. A partir desse momento, a disciplina de Filosofia começa a ser extinta no Ensino Secundário: “Daí em diante, a Filosofia passaria a sofrer um processo de extinção gradativa que se manifestou na forma de redução de programas e de carga horária, até culminar com sua efetiva eliminação dos currículos” (SILVEIRA *apud* BROCANELLI, 2012, p. 50).

Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e outros criaram Faculdades de Filosofia. No ano de 1934, foi criada a Faculdade de Filosofia em São Paulo, a fundação do Instituto Brasileiro de Filosofia, em São Paulo, em 1949. E foi feita a publicação da primeira Revista Brasileira de Filosofia, em 1951. Tudo isso permitiu um desenvolvimento histórico-filosófico, que proporcionou uma busca da originalidade da Filosofia brasileira. Desse momento em diante, a Filosofia deixa de ser uma disciplina preparatória, tornando-se um estudo metódico, permitindo um pensamento intelectual favorável. O Instituto Brasileiro de Filosofia promoveu três Congressos Nacionais de Filosofia, e Miguel Reale presidiu os três. Os congressos aconteceram em 1950 e 1959 em São Paulo e, em 1953, em Curitiba. Estes congressos demonstraram um amadurecimento da Filosofia no Brasil. Miguel Reale procurou discutir a Filosofia que estava ligada com a realidade concreta, uma junção de teoria e prática. Outro filósofo brasileiro que contribuiu para uma Filosofia brasileira foi Caio Prado Júnior que considera que o método dialético marxista, ajuda na elaboração do conhecimento e sistematização da experiência, para aplicação da ação prática no meio educacional e social.

4. IV Ciclo do Ensino de Filosofia no Brasil: a LDB nº. 4024/61 e a LDB nº. 5.692/71

Em 1961, a Filosofia deixa de ser obrigatória nos currículos, a partir da primeira LDB lei nº. 4.024/61, e é ratificada na LDB seguinte, criada pela Lei nº. 5.692/71, feita pelos militares. Nesse contexto, o Ensino de Filosofia ficou da seguinte maneira:

No entanto, ainda nos anos de 1960, a Filosofia deixara de ser uma disciplina obrigatória nos currículos, ausência que foi ratificada e até acentuada na primeira reforma educacional do período militar, quando se impõe o abandono do modelo de ensino secundário fundado na leitura sistemática de textos clássicos em favor de um ensino construído sob a égide do mundo da ciência, da tecnologia e do trabalho. (PNLD, 2018, p. 11).

Até 1964, a Filosofia permaneceu optativa ou complementar, focada mais em discussões metafísicas entre professor e alunos. Nesse contexto, não discutindo de maneira aprofundada questões econômicas, políticas, sociais e culturais. Em detrimento à repressão do regime militar, foi imposta a área das Ciências Humanas, que terminou levando à exclusão da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia dos currículos escolares, a partir de 1964. A justificativa para essa exclusão foi a implementação de um Ensino Técnico.

A justificativa se fundamentava na ideia de que a Filosofia não auxiliava em nada nos estudantes em uma era tecnológica e industrial pela qual o mundo passava, sendo seu ensino desnecessário dentro de parâmetros profissionalizantes, especialmente numa época marcada pela educação tecnicista e prioritariamente com uma formação voltada ao mercado de trabalho (BROCANELLI, 2012, p. 50).

Nesse contexto, a Filosofia passava a ser dispensável, porque aparentemente não atendia ao sistema educacional e político da época, devido está voltado para a profissionalização dos estudantes, por meio do Ensino Técnico. Entretanto, não era discutido em sala de aula como conteúdo programático da disciplina de Filosofia, pois existiam razões político-ideológicas para manter um sistema político ditatorial que não permitia que os estudantes discutissem sobre a ideologia vigente de um governo militar. Essa discussão seria importante, partindo do pensamento filosófico, porque pensar a realidade de maneira crítica, discutir conceitos políticos, sociais, históricos, culturais e religiosos são temas inerentes à Filosofia. Portanto, mesmo numa educação tecnicista, o Ensino de Filosofia é importante, porque corrobora com um pensamento crítico.

Com a ideologia da LDB de 1971 referente ao novo segundo grau, voltado para o mercado de trabalho. Rodrigo (2009, p. 8-12) descreve que essa reforma deixava de lado as disciplinas na área de humanas, para priorizar disciplinas que contribuíssem com uma formação técnico-profissionalizante. Era uma educação tecnicista, não tendo espaço para Filosofia, tornando-se uma disciplina optativa. Em 1977, uma pesquisa feita por uma entidade civil, sem fins lucrativos e sem ideologia partidária, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), no Estado de São Paulo, dos 250 colégios em que havia Filosofia, somente 17 mantiveram-na.

A situação atingiu seu ponto mais crítico em 1978, quando foi pura e simplesmente eliminada do ensino secundário. Os esforços coletivos de estudantes, professores e várias entidades ligadas a Filosofia, que se uniram em um movimento pela sua volta, mostraram alguns resultados e, 1980, quando a disciplina começou a ser reintroduzida no secundário, mas pontualmente – uma vez que isso ocorreu por iniciativa das secretarias Estaduais – e em caráter precário, quer dizer, como disciplina optativa (RODRIGO, 2009, p. 8).

A partir da LDB de 1971, a Filosofia é praticamente expurgada do Ensino do Segundo Grau. Esse período é marcado pelo aumento de ingresso de pessoas de classes sociais menos privilegiadas no Ensino Secundário. “Essa expansão quantitativa foi acompanhada de um rebaixamento na qualidade de ensino, talvez sem precedentes na história educacional do país” (Ibid., p. 9). Essa perda da qualidade de ensino levou muitos educadores, pais e autoridades, a atribuírem aos pobres a culpa dessa defasagem da qualidade na educação. Ainda nos dias atuais, muitos professores reclamam dessa qualidade perdida no ensino público. Esse pensamento saudosista é insignificante, porque aquela qualidade estava ligada às classes sociais que frequentavam a escola pública de qualidade, e a sua grande parte era da elite.

Essa situação tem efeitos até hoje no processo de ensino-aprendizagem. Levanta a discussão ideológica e contraditória entre quantidade e qualidade. É a precarização de prestação do serviço público para poder atender a todos. Com essa ideia, prevalece que os menos favorecidos não podem ter acesso a uma escola de qualidade, porque não é possível ter qualidade com quantidade. Infelizmente, essa ideia nos dias de hoje voltou de maneira pertinente para outros setores da sociedade, como a precarização do trabalho, para garantir mais “empregos,” que na prática são subempregos, com a ideia de que não é possível quantidade com qualidade. Com o aumento de classes inferiores nas escolas nas últimas décadas do século XX, e depois no século XXI, também alunos vindos de classes sociais inferiores ingressam no Ensino Superior, demonstrando a ideologia enraizada na maioria das elites de que escola de qualidade e universidades é para as elites.

O ensino secundário no Brasil, até o final dos 60, com sua fundamentação pedagógica na sua ampla maioria, era uma prática tradicional e conservadora para preparar os alunos das elites a ingressarem na universidade pública. Ressaltando que nessa época, as escolas de qualidade estavam nos centros urbanos, na parte central das cidades, e assim a periferia e camponeses estavam excluídos. O retorno da Filosofia às escolas públicas se dá a partir da década de 80, ao tempo em que ocorria o processo de inclusão dos alunos de classes econômicas baixas, e trouxe um desafio novo para o Ensino de Filosofia nas escolas. Nessa circunstância, a sua presença, para muitos especialistas, levanta o desafio de sua difusão para um público não especializado, com capacidades mínimas para uma reflexão filosófica, tanto no sentido linguístico quanto lógico-conceitual. Essa análise, a partir de muitos filósofos, permanece até hoje no meio acadêmico.

O desafio de implementação de um conhecimento especializado para as massas, sendo que este sempre esteve voltado para uma elite escolar, ainda mais num país de antagonismo exorbitante entre as classes sociais. Nesse contexto, a população de classe com menor poder econômico, tem um acesso precarizado à arte, à cultura, ao lazer e à educação.

Essa celeuma de que o acesso das classes pobres à escola determinou a defasagem do sistema público de educação não se justifica. Esse ponto referente ao mérito é usado nos dias atuais para justificar o discurso da meritocracia de maneira distorcida (CHAUÍ, 2016, p. 351). Segundo Aristóteles, não se pode cobrar resultados iguais para pessoas desiguais. Quanto os bens partilháveis são aqueles que podem ser dividido; os participáveis são os que não podem ser divididos. A educação é um bem participável, não pode ser distribuída e sim participada. “A justiça distributiva consiste em dar a cada pessoa o que lhe é devido, dando desigualmente aos desiguais para torná-los iguais. [...] Quanto à justiça do participável, trata-se de garantir a todos os cidadãos o direito de participar do poder” (CHAUÍ, 2016, p. 351).

Na análise dos especialistas da época, e também de hoje, a partir do ponto de vista didático, é um desafio tornar acessível um conhecimento de um rigor acadêmico para uma massa de estudantes menos qualificados? Responder a esse desafio de maneira definitiva é uma tarefa que continua até hoje, pela sua complexidade de interpretações e por vários fatores. A Filosofia é um distanciamento do senso comum. Assim, uma popularização dela por meio didático, para ser repassada a essas massas estudantis, que seria um retorno ao mundo sensível, ou seja, uma banalização do ensino filosófico. Mas essa afirmação não se sustenta.

Voltando ao problema de alguns acharem que a defasagem do Ensino de Filosofia e demais disciplinas, em muitas escolas públicas, é pelo ensino inclusivo. Após a redemocratização, em 1985, com alunos do campo e da periferia cursando o antigo Segundo Grau, e agora Ensino Médio, essa tese não se sustenta. Primeiro, que o ensino de qualidade que muitos saudosistas recorrem é que a escola pública, até os anos 70, na maioria, era para classe média. A maioria dos filhos dos trabalhadores não tinha acesso à escola, até porque a oferta era muito menor que a procura. Não dá para exigir resultados escolares iguais entre alunos economicamente desiguais.

Diante dessa definição de justiça partilhável e participável, a educação é um bem participável e não partilhável. Ela não pode ser dividida para um determinado grupo, e para outro não. A defesa era que a Filosofia é um conhecimento para poucos, e que a popularização e acesso à escola pública caracteriza de maneira sintomática um ensino de baixa qualidade, mas isso são falácias. O problema do rendimento escolar que se encaixa nesses conceitos, péssimo, ruim, regular, bom e ótimo, advém de vários fatores socioeconômicos, culturais, familiares e religiosos¹⁴. O baixo aprendizado e o egresso de muitos alunos das escolas públicas não são prova que as camadas pobres elevaram o baixo rendimento da rede pública, porque eles são incapazes cognitivamente. São os fatores descritos anteriormente que irão determinar o desenvolvimento de um conhecimento holístico, tanto dos alunos quanto de toda a comunidade escolar, ou baixo aprendizado, indisciplina, e termina muitas vezes na violência escolar. O sucesso ou o fracasso da escola não são por ações que se limitam ao muro dela, mas desse conjunto de situações citadas acima.

¹⁴ O conceito de família que me refiro não é somente o tradicional (avós, pais, mães, filhos, irmãos). Mas famílias tanto heterossexual e homossexual, mãe e pais solteiros, filhos adotivos tanto adotados por casais heterossexuais e homossexuais; crianças e idosos abandonados. Com relação a religião é que a mesma tem como sua célula principal a família tradicional, como a única e que sempre foi assim desde dos tempos remotos; sendo que esse conceito de família tradicional se torna hegemônica a partir da Idade Média, como maneira de garantir a propriedade privada e o poder político. A religião pode induzir o estudo da ciência, ou criar empecilho religioso para impedir esse processo epistemológico.

A ideia de culpar o fracasso da escola pública, devido a inserção das camadas populares no seu meio, demonstra a maneira de como negar a luta de classe, manter uma ideologia opressora de uma educação para grupos seletos de poucos.

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, ‘imersos’ na própria engrenagem da estrutura dominadora, terem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus, ‘proprietários’ exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores compressões. (FREIRE, 2019, p. 47).

Assim fazendo com que o próprio excluído atribua seus fracassos a si próprio, esquecendo que ele também faz parte da *pólis*, que tanto vitórias e fracassos da existência imanente, no contexto educacional e nas demais áreas, são causados por fatores individuais, mas também coletivos. Nesse retorno da Filosofia, na escola pública, a partir dos anos 1980, de maneira opcional, enfrentaram-se vários desafios: a falta de contratação de especialista na área, a insegurança com relação à manutenção da disciplina nos Estados, a escassez de manuais didáticos para professores e alunos, a não realização de concursos públicos na área.

5. V ciclo do Ensino de Filosofia a partir da LDB n.º. 9.394/96

Diante de toda a problemática da história do estudo da Filosofia no Brasil, e com idas e vindas da Filosofia no Ensino Médio, porém, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) definiram a função da disciplina no Ensino Médio. Como afirmara Dilthey, na Introdução às Ciências do Espírito (1984), não pode haver o risco de transformar o Ensino de Filosofia numa abstração metafísica, excluindo uma práxis educacional: “[...] um instrumento inanimado a seu serviço, mas (que) não coopera conscientemente para lhe dar sua forma” (PCN, 1999, p. 327). No artigo 35 da LDB, destacam-se itens que estão ligados diretamente ao Ensino de Filosofia no Ensino Médio. Dentre eles, a preparação para a cidadania, a formação ética e a formação de um pensamento crítico.

De acordo os PCN (1999), a Filosofia possibilita competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas em sala de aula. Representação e comunicação, que implica na leitura de textos filosóficos e não filosóficos, criação de texto de maneira crítica, defesa de argumentos pautados num pensamento filosófico, relacionado com outras áreas do conhecimento. Nesse novo contexto, é extremamente necessário que os professores de Filosofia e de outras áreas, mas principalmente de Filosofia, tenham conhecimento histórico-pedagógico do Ensino de Filosofia no Brasil, para, a partir desse entendimento, possa compreender melhor o papel da Filosofia na escola, para evitar que o Ensino de Filosofia se resuma a discursões descontextualizadas, tanto do

ponto de vista pedagógico quanto histórico e filosófico. A História da Filosofia no Brasil sempre foi de resistência, e continuará sendo. A Filosofia tem como essência transpassar todos os conhecimentos, e está presente em todos. Assim, há a importância de conhecer melhor a BNCC, não necessariamente para se resignar, mas para entender que não é um maniqueísmo entre o bem e o mau, educação ruim e boa. A Filosofia, e principalmente os sofistas, ajudam-nos a entender que o conhecimento não é dádiva de alguns eleitos, que a verdade, no sentido de linguagem, existe, e se existe filosoficamente e sofisticamente, ela não pertence a determinados grupos, muito menos a uma pessoa individual.

Diante desta problemática do Ensino de Filosofia no Brasil, Vita fez uma reflexão, há mais de 50 anos, que continua pertinente nos dias atuais. Ele define as contradições do pensamento filosófico no Brasil, e como é possível entender essa realidade:

E este tipo só pode ser, ao que tudo indica, o da filiação ou opção ideológica-política: direita e esquerda ou espírito conservador e espírito revolucionário, ou ainda, anseio de conciliação e anseio de reforma. Este critério parece bastante pertinente para a compreensão da Filosofia não só brasileira como de qualquer país de longo passado colonial e de absoluta dependência dos centros consumidores de seus produtos primários, numa rígida relação de centro e periferia, decorrente de seu estágio de subdesenvolvimento ao mesmo tempo material e espiritual (VITA, 1967, p. 21).

A partir do final dos anos 1980, continua a luta pela obrigatoriedade da Filosofia no Segundo Grau, que se intensificou no início dos anos 1990, quando estava sendo preparada e foi aprovada uma nova Reforma do Ensino Brasileiro, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº. 9394/96. Esse novo documento referente às novas regras da educação brasileira, no artigo 36, § 1º inciso III define: “Domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, necessários ao exercício da cidadania” (PCN, 1999, p. 47). Nessa resolução, há uma garantia jurídica dos conteúdos de Filosofia e sociologia, agora no novo Ensino Médio. O problema é que este artigo deixa precedência que esses conteúdos apresentam apenas noções e podem ser trabalhados noutras disciplinas. Mesmo criando meios para que a disciplina seja recolocada no Ensino Médio, por meios legais, ela continua como opção, e não obrigação. Assim, os Estados não são obrigados a garanti-la nas escolas, a terem que fazer concurso público para os licenciados em Filosofia e Sociologia. Na prática, continuou a não inclusão da disciplina no Ensino Médio em muitos estados brasileiros, repetindo a mesma celeuma da Reforma tecnicista do Ensino de 1971. Porque na condição de opção, não haveria obrigação de sua inserção no Ensino Médio, e nem a obrigação do especialista para trabalhar nos locais na qual ela for inserida.

A LDB de 1996 traz condições favoráveis para o Ensino de Filosofia, comparada com a reforma de 1971. São várias ressalvas, algumas citadas acima. Com a reforma educacional de 1996, a disciplina de Filosofia sai da marginalização do antigo segundo grau, e agora se junta ao

novo Ensino Médio, como disciplina optativa. Não era o desejo daqueles que lutaram por mais de duas décadas para a Filosofia retornar como disciplina obrigatória. Entretanto, foi a conquista possível naquele momento. Os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), publicados no ano de 1999, traziam os objetivos e os conteúdos de todas as disciplinas do novo Ensino Médio, incluído Filosofia e sociologia, mesmo as duas sendo opcionais. A nova reforma traz mudanças significativas com relação ao novo Ensino Médio, em relação à reforma de 1971. Essa definia a função do 2º grau por uma dupla função: criar condições para o aluno prosseguir com os estudos e formar-se numa profissão técnica. A reforma de 96, com relação ao Ensino Médio, é decretado desta maneira: “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Art. 1º § 2º da Lei nº 9.394/96) (PCN, 1999, p. 22). A Nova Lei estabelece um ensino que integra os diversos tipos de conhecimentos, diferente do ensino tecnicista da reforma anterior.

Em 2010, foi aberto pela primeira vez o edital para a escolha do livro didático em Filosofia, PNLD (Plano nacional do livro de didático), em 2011, foi autorizado, e em 2012 os livros são distribuídos nas escolas, sendo um grande avanço no processo educativo para os discentes e docentes na área da Filosofia.

A parte que se refere ao conhecimento de Filosofia nos PCN começa fazendo uma referência sobre a pergunta da utilidade da Filosofia no Ensino Médio, questão recorrente que os alunos costumam fazer, quando se deparam pela primeira vez com a disciplina: “Para que Filosofia?” Analisando alguns livros didáticos com relação à pergunta acima, sobre a definição do conceito de Filosofia e qual sua utilidade, o intuito de fazer esse excuro em alguns livros didáticos é de comparar e analisar o ponto de vista desses autores(as) com relação à provocação feita por alunos, referente à utilidade da Filosofia no Ensino Médio. Outro objetivo é se a retórica sofística é contemplada nesses livros.

Começo com a Marilena Chauí, no livro didático *Iniciação à Filosofia* (2016, p. 22-29). Ela comenta sobre o porquê dessa pergunta. As pessoas não perguntam “para que matemática, física ou biologia”? Todavia, para as pessoas é natural perguntar “Para que Filosofia?”. Devido a essa “normalidade”, a pergunta recebe uma resposta irônica: “A Filosofia é uma ciência com a qual e sem a qual o mundo permanece tal e qual”. Essa pergunta é pertinente para muitos, porque na nossa sociedade, para muitos, só é considerado útil aquilo que tem alguma utilidade prática e vantajosa para o dia a dia, ação típica do conhecimento do senso comum. Ela interroga: qual seria a utilidade da Filosofia? Segundo Chauí, serve para o abandono da ingenuidade e os preconceitos do senso comum, não se submetendo de maneira passional às ideias dominantes dos poderes estabelecidos; para a busca da compreensão do mundo através da história e da cultura; para reconhecer a importância das criações humanas na política, nas ciências e nas artes, se tudo isso

for útil; e para ajudar os indivíduos na sociedade a serem conscientes de si, para a busca da liberdade coletiva. Se tudo isso for útil, portanto, a Filosofia é o mais útil de todos os saberes humanos.

Outro livro didático, *Reflexões: Filosofia e Cotidiano*, de Vasconcelos (2016, p. 10-29), inicia-se, com as mesmas questões citadas acima: Para que Filosofia? Qual é sua utilidade? O que é Filosofia? Todas as ciências tem um objeto de estudo. A Filosofia, não um campo de objeto próprio do conhecimento, porém, qualquer fenômeno na *phýsis* é causa de indagação filosófica. Portanto, essa é a dificuldade com relação ao entendimento de que a Filosofia não tem um objeto específico de estudo. Todavia, está como causa e essência em qual área do conhecimento leva os alunos a perguntar: Para que Filosofia? Com relação à segunda pergunta, referente à utilidade, o autor faz reverência ao vocábulo filósofo, que significava “amigo da sabedoria”. Assim, a Filosofia está presente em todos os conhecimentos, tendo contribuições para todos os campos do conhecimento. Para a resposta sobre a interrogação “O que é Filosofia”? Vasconcelos recorre a algumas definições do conceito, afirmada por alguns filósofos ao longo da História da Filosofia.

‘A Filosofia é igualmente proveitosa aos pobres e aos ricos, e, quando desprezada, prejudicará igualmente meninos e velhos’ (Horácio, 65 a. C. Epístola). ‘[...] a Filosofia, doce bálsamo a desventura’ (Petrarca, 1304-1374, Cancioneiro). ‘Qual de todas as Filosofias há de ficar? Não sei. Mas a Filosofia, espero, há de permanecer sempre’ (Friedrich. Schiller, 1759-1805. Tabelas votivas e epigramas). ‘Nada pode ser dito de tão absurdo que um filósofo não o diga’ (Marco Túlio Cícero, 106- a. C. - 43 a. C., Da divinação). (VASCONCELOS, 2016, p. 10).

Nesse contexto do que é Filosofia, Sócrates definia que começamos a entender o que é Filosofia quando reconhecemos nossa ignorância: “Sei que nada sei.” Caracteriza o princípio do conhecimento filosófico, entretanto, tem a inversão desta frase, que significa manter-se no estado de ignorância: Muitos pensam que sabem, só que não sabem que não sabem. Platão definia que a reflexão filosófica começa com o espanto. Uma primeira definição de Filosofia é a recusa em aceitar tudo aquilo que o senso comum concorda sem questionar; que é a fase chamada de negativa. A outra definição, que é conhecida como sendo positiva, é a atitude que procura investigar porquê, o como e o porquê de todas as coisas. Para Aristóteles, a Filosofia começa com a admiração.

O livro didático “Fundamentos de Filosofia”, de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes, define a experiência filosófica como espanto diante de uma determinada realidade. O segundo passo é a indagação. Cotrim e Mirna (2010, p. 12-36) descrevem que há o terceiro passo para que haja uma experiência filosófica, que é buscar uma resposta coerente, clara e elucidativa de um assunto que esteja sendo discutido. “Isso quer dizer que as respostas filosóficas não são ‘qualquer’ resposta, pois filosofar não é pensar de qualquer maneira, seja quando se pergunta ou se responde [...]” (COTRIM; FERNANDES, 2010, p. 13).

Com relação à definição última da Filosofia, Cotrim e Mirna fazem uma relação inerente entre felicidade e Filosofia. Para eles, a felicidade seria a finalidade última da Filosofia, e justifica essa afirmação com algumas interrogações.

Filosofar para quê? Para poder pensar melhor sobre tudo: os fatos, as pessoas, a vida. Pensar melhor sobre tudo para quê? Para encontrar soluções aos problemas da existência, a minha e a de outras pessoas. Encontrar essas soluções serve para quê? Para ter menos problemas, ficar mais tranquilo e viver melhor. Viver melhor para quê? Para sentir-me bem, em paz comigo mesmo e com o mundo. Sentir-se assim para quê? Para ser feliz. Ser feliz para quê? Não sei. Talvez para deixar as pessoas que me cercam felizes também. Deixá-las felizes para quê? Para que eu fique feliz com a felicidade deles (Ibid., p. 14).

Percebe-se que as respostas ficam circulares, voltando ao mesmo ponto, que é a ideia de um bem-estar. Utilizando-se de um pensamento lógico, a felicidade é a finalidade última de todos os nossos atos; isso não significa necessariamente, que todo e qualquer ato traz a felicidade. Os autores esclarecem a importância de perguntar na Filosofia, como maneira de aperfeiçoar o conhecimento filosófico, segundo Karl Jaspers (1883-1969): “[...] as perguntas em Filosofia são mais essenciais que as respostas e cada resposta transforma-se numa nova pergunta” (Ibid., p. 36).

Silvio Gallo, no seu livro didático *Filosofia: Experiência do Pensamento*, descreve a Filosofia como um pensamento conceitual, afirmando que ela já foi definida de várias maneiras, como *phílos* e *sophía*, isto é, amizade e amor ao conhecimento e à sabedoria. Aristóteles define o ser humano como portador de *Lógos*, isto é, um pensar lógico, um ser racional. Por meio da razão, os homens podem buscar a felicidade por meio da Filosofia. Assim, o ser humano viveria em consonância com sua própria natureza humana. “A Filosofia é, portanto, movimento daquele que não sabe em direção a um saber; é a vontade de conhecer a si mesmo e ao mundo” (GALLO, 2016, p. 12).

De acordo Gallo, há duas perspectivas para compreender a Filosofia definida a partir de Foucault (2016, p. 12-21): a primeira é como buscar a sabedoria, compreendendo algo externo; a outra é o ser humano entender que precisa sempre fazer uma análise internamente de suas próprias ações. Na primeira situação, a Filosofia procura um saber que está fora de cada de nós; no segundo caso, é uma exegese de nossas práticas, para buscar melhorar nossas ações diárias. Essas duas definições levam a uma terceira.

O pensamento filosófico como uma reflexão interna que questiona todos os conhecimentos vindos de fora. Pensar filosoficamente é, portanto, trabalhar sobre os mais diversos problemas e situações ‘partindo do zero’, ou seja, sem aceitar automaticamente os conhecimentos recebidos. (Ibid., p. 13).

Assim, para Gallo, a Filosofia em busca de um conhecimento cria conceitos. Ele se baseia em Deleuze e Guattari (2010, p. 8): “A Filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”. Sabemos que não há conceito simples, porque todo conceito é formado por

componentes, definido por si próprio. Como por exemplo: O que é a ética? Essa pergunta aparentemente simples, entretanto, traz um conjunto de conceitos em sua volta. Vejamos alguns: Quais as maneiras de definir os valores éticos, e como devem ser aplicados? A ética é universal? Os valores éticos são atemporais? Como definir o que é ética, e o que não é ética? A ética é natural, ou pode ser ensinada através da retórica sofística? São esses tipos de perguntas que Gallo denomina de atividade filosófica, e que ajuda a elaborar conceitos. Ele não é uma definição teórica insolada de um termo, mas envolve um pensamento que também causa modificação do próprio sujeito pensante. Os conceitos estão sempre sendo criados e recriados, de acordo com os problemas enfrentados, ou seja, não estão prontos e acabados. “Cada filósofo cria seus próprios conceitos ou recria conceitos de outros filósofos. Ao criar ou recriar conceitos, o filósofo está também agindo sobre si mesmo, criando a si mesmo. Construindo sua vida” (Ibid., p. 13).

Isso significa que não somente alguns eleitos podem estudar Filosofia. Segundo Gramsci (1891-1937), todos os homens e mulheres em potência são filósofos, no sentido que as pessoas, quando analisam seus problemas do dia a dia de maneira mais profunda, assim também praticam o ato de filosofar, tornando-se amante da sabedoria e do conhecimento. Os filósofos, os especialistas, dedicam-se à Filosofia de maneira mais aprofundada.

Analisando os livros didáticos citados acima, todos tratam da sofística de maneira superficial, voltada para a discussão entre os sofistas e Sócrates, mas como um embate de ideias falsas ou verdadeiras. A retórica poderia estar presente na parte dos conteúdos que se referem ao período clássico da Grécia, no estudo da lógica, na parte sobre o conhecimento e na política. Um contraponto entre as ideias dos sofistas e Sócrates, de maneira mais aprofundada, seria uma proposta pertinente para que os alunos compreendessem melhor as influências que esses pensadores determinaram no pensamento ocidental.

Essa preocupação nos PCN (1999), com a reinclusão curricular da Filosofia, gradativamente por mais de duas décadas no Ensino Secundário, não se justificava, porque durante todo esse período de afastamento do currículo escolar oficial, a maioria dos gestores educacionais dessa época não via utilidade no Ensino de Filosofia. A concepção de formação não pode mais ficar restrita a uma visão tecnológica desvinculado de uma educação literária e humanista. Com essa ideia de uma educação inclusiva, tanto na parte tecnológica e humanista é que entra a importância da Filosofia e de outras disciplinas na área de humanas, na Nova LDB.

No PCN (1999), são definidas as competências a serem desenvolvidas em Filosofia: **1) Ler textos filosóficos de modo significativo.** Olhando a História da Filosofia de 2.500 anos, houve um acúmulo grande de conhecimentos, um vasto material bibliográfico que poderia ser apresentado de duas maneiras: a primeira, sobre a elaboração filosófica sobre várias áreas, como

a arte, ética e moral, natureza, teoria do conhecimento etc.; a outra são as diversas perspectivas filosóficas em que essas questões são discutidas, dentro de várias correntes filosóficas de tradições diferentes. Então, essa era a primeira dificuldade em montar um conteúdo programático da disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Para resolver esse impasse, a alternativa era fazer um currículo enciclopédico de áreas, assuntos e os principais filósofos. Porém, a solução para esse impasse estaria dentro da própria Filosofia, que é da sua essência a característica reflexiva, que vai além do conteúdo programático: despertar no aluno a curiosidade, o espanto, a admiração diante do mundo. O objetivo não é tornar o aluno especialista em Filosofia, mas que ele tenha uma visão propedêutica dos conteúdos dessa matéria, e que ele possa criar um método adequado para que tenha capacidade de problematização do que é estudado. “Nisto consiste, talvez, a contribuição mais específica da Filosofia para a formação do aluno do Ensino Médio: auxiliá-lo a tornar temático o que está implícito e problematizar o que parece óbvio” (PCN, 1999, p. 335). Entender e ser capaz de problematizar um texto que é discutido em sala de aula.

E que o aluno possa, através do estudo dos conteúdos filosóficos, desenvolver uma análise crítica e rigorosa do que é estudado, e que ele se aproprie de um pensamento filosófico-reflexivo. Entretanto, para que o aluno tenha como desenvolver essas habilidades, precisa de leitura de textos filosóficos e discussão em sala desses conceitos, para entender e desenvolver uma metodologia filosófica. Todavia, o problema prático não foi resolvido: quais são os conteúdos que devam ser ensinados, e que metodologias, e material didático devem ser trabalhados em sala de aula. O outro problema é como trabalhar esses conteúdos de Filosofia no Ensino Médio? Trabalhar esse conteúdo por temas ou pela História da Filosofia? Podemos tomar a História da Filosofia como eixo central, ou somente como referência? Devemos priorizar a leitura de maneira ampla do filósofo estudado ou tendo somente como auxílio as suas ideias no processo educacional?

Escolher trabalhar com a História da Filosofia delimita que se quer demonstrar a relação histórica entre vários pensadores e o nexos entre as questões culturais e históricas. Assim, pela impossibilidade de estudar as ideias desses pensadores, é necessário fazer cortes a partir de determinado ponto de vista que se queira suprimir ou privilegiar.

Também é possível fazer o estudo da História da Filosofia, não especificamente por filósofos, mas por pontos temáticos. Por exemplo, Filosofia da linguagem, ética e moral, Filosofia política etc. Trabalhar por temas delimita determinados assuntos que podem ser relacionados uns com outros. Todavia, trabalhar a disciplina com a metodologia da História da Filosofia, usando autores, não impede de trabalhar por temas. Por exemplo, é possível trabalhar por temas a ética e a moral a partir da retórica sofística, envolvendo, além dos sofistas, Sócrates, Platão e Aristóteles, outros autores dentro da História da Filosofia que desenvolveram. Para trabalhar o currículo por

temas, pela história ou pela inter-relação das duas maneiras no Ensino Médio, o fundamental é entender que uma das funções da disciplina é que os alunos sejam iniciados no conhecimento filosófico. O Ensino Médio não tem a prerrogativa de formar filósofos profissionais. Assim, as aulas de Filosofia não podem estar direcionadas somente para um academicismo. Por outro lado, deve-se ter o cuidado para não banalizar o conhecimento filosófico, quando se utilizam metodologias pseudo-facilitadoras de ensino-aprendizagem, ou a ideia disseminada por alguns de que aula de Filosofia é falar qualquer coisa, sem se preocupar com uma metodologia adequada que exige o pensamento filosófico.

Para se analisar um texto filosófico, faz-se necessário possuir habilidade hermenêutica de interpretação. A capacidade de tematizar o que está explícito no texto, entender e recuperar aquilo que está oculto. Para a análise de qualquer texto, precisa-se ter uma compreensão além daquilo que está presente na narrativa, a necessidade de compreensão histórico-cultural da época, para entender os fatos que influenciaram o autor a escrever sobre determinado tema. Assim, é possível fazer uma reconstrução racional de um texto de forma coerente. “Por fim, a capacidade de crítica ou problematização aponta para o necessário distanciamento que o intérprete deve ter do texto, de modo a evitar um comportamento equivocado com o ponto de vista apresentado” (PCN, 1999, p. 337).

A segunda competência: **2) Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.** O conhecimento do mundo e de seus fenômenos torna-se possível pela existência da linguagem, que denomina a capacidade de decodificação dos significados.

Por sua vez, essa competência supõe a capacidade de decodificação dos significados pelos quais construímos a vida comum, ao recodificá-los, ressignificá-los, construir uma vida própria, que se constitui simbolicamente numa identidade própria (a qual, por sua vez, está sempre referida à dos outros). A essa capacidade de decodificação/recodificação poder-se-ia designar, genericamente, como leitura. (Ibid, p. 338).

Nesse contexto, os alunos que chegam ao Ensino Médio já detêm uma competência de leitura previamente definida, advinda de um ensino sistematizado das séries anteriores. Essa compreensão textual da linguagem como decodificação dos signos, ajudará na leitura de textos filosóficos. A condição para uma análise filosófica de qualquer tema requer um conhecimento da linguística. Para o neófito no processo ensino-aprendizagem na Filosofia, é necessário que ele tenha um entendimento propedêutico em outras áreas do conhecimento.

A terceira competência está voltada para a diversificação do conhecimento filosófico: **3) Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.** O PCN (1999) traz uma nova perspectiva da importância da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, como maneira de

interação científica entre as disciplinas, para demonstrar que os conhecimentos interagem entre si. Podemos imaginar o seguinte exemplo: através de um pequeno fragmento literário entre José e Isabel, e depois fazer uma análise de acordo com a interdisciplinaridade escolar.

José chegou todos estavam de pé, como era amigo dos outros adolescentes que ali moravam se sentia em casa, tomaram café juntos, [...] começaram a conversar sobre as dúvidas que ele tinha com relação aos livros e, Joaquim foi respondendo todas as perguntas feitas por José. Certo momento ele foi até a cozinha para tomar água, e percebeu que tinha uma adolescente, talvez entre 12 a 14 anos. Ela estava de costas, num vestido estampado, cabelos compridos, cacheados e castanhos, e ele logo percebeu que ela não era da região, porém, não quis incomodá-la. Foi até o pote para pegar água. Com o barulho do copo, a menina virou-se, e quando ele olhou em seus olhos castanhos ficou hipnotizado, pela beleza transcendente deles. Ela sorriu e José não conseguiu fazer nenhum movimento, o copo cheio d'água caiu sobre seus pés, e ela perguntou. Isabel- Tu és o José? (SOUSA, 2016, p. 62).

Esta narrativa pode ser trabalhada em todas as disciplinas do Ensino Médio, no contexto da interdisciplinaridade. No campo da linguagem, pode ser analisada nas seguintes disciplinas: língua portuguesa, inglesa, espanhola e literatura, através dos signos e seu significado. A arte está presente na emoção do encontro; a física e a matemática, no movimento deles. São atribuições da matemática e da física. Os elementos químicos presentes no ambiente são demonstrados pela química e pela biologia. As relações socioeconômicas, culturais, religiosas e políticas são explicadas pela história, geografia, sociologia e Filosofia. Outras três competências sobre o Ensino de Filosofia, estão ligadas de maneiras íntimas com as três outras competências anteriores:

a) Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica. Para contextualizar argumentos requer uma habilidade hermenêutica, igual a crítica. A construção por escrito dos resultados da compreensão necessita de uma análise da própria leitura do texto lido. Sabemos a dificuldade de um debate qualificado no meio escolar. A contextualização dos conhecimentos por parte dos professores, propicia o aluno a desenvolver competências para o entendimento entre os conhecimentos estudados e eles próprios. Assim eles se tornam intérpretes. Lembrando que essa interpretação/tradução, deve ser pensada em duas direções: no sentido ascendente e descendente, isto é, na direção do aluno dentro do seu próprio contexto, inserido de acordo um contexto específico de um conhecimento, também na direção oposta, quando trata-se de aplicar um conhecimento voltado para o contexto do aluno. Nessa situação, a metodologia aplicada pode transitar da experiência para o abstrato para favorecer o aprendizado.

E deve transitar o mais possível nas duas direções. Em ambos os casos, é pela capacidade do professor de escutar atentamente, exibir uma sincera postura dialógica (não autoritária) e, não menos importante, estabelecer habitualmente as ligações suficientes, que uma competência de contextualização pode ser desenvolvida. (PCN, 1999, p. 343).

Quando é apresentado ao aluno, os conhecimentos filosóficos, abstratos de acordo sua natureza, o discente terá que fazer um esforço de inteligibilidade, processo que não é cotidiano ao senso comum. Nessa circunstância, faz-se necessário que o aluno ultrapasse o estágio do egocentrismo léxico – que é a dificuldade das pessoas quando se deparam com a leitura e aceitarem a argumentação do autor, quando esta, não estiver de acordo com suas ideias e fantasias. Por isso é necessário que o conhecimento filosófico seja interpretado, tanto na perspectiva do autor, e no contexto que foi escrito. O professor precisa levar em conta as dificuldades prévias dos alunos. O aluno/intérprete está inserido num contexto biográfico, sócio-histórico. É preciso superar essa primeira perspectiva para alcançar o texto conforme seu contexto; resumindo fazer uma exegese do texto, só que isso só possível por meio de uma mediação entre o texto e o contexto através de seu intérprete.

b) Elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo. Para desenvolver produção de texto de Filosofia, é necessário que o aluno tenha familiaridade com a leitura. Segundo Paulo Freire, “Quem não sabe escrever não aprendeu a ler.” (*apud* PCN, 1999, p. 345). A necessidade da leitura e de interpretação dos textos lidos é imprescindível para o desenvolvimento do entendimento filosófico.

c) Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face argumentos mais consistentes. Essa competência é a valoração do debate em sala de aula, entretanto, para isso acontecer é preciso proporcionar aos alunos o interesse pela indagação, crítica, confronto de ideias, recusar interpretações, fazer interpretações, mudar de posição quando for convencido. “Nesse sentido, para o professor, nem mesmo o conteúdo programático deve estar excluído do debate com o aluno, muito ao contrário” (PCN, 1999, p. 346).

Nessa competência, fica explícita a importância da retórica como potencialização das premissas necessárias para o debate em sala de aula. Porque o debate requer conhecimento dos fatos alicerçado na lógica, todavia, necessita da retórica como instrumento para persuasão aos seus interlocutores de nossas ideias.

São três grupos de atividades a serem desenvolvidas em Filosofia: **1) Representação e comunicação**, que se caracteriza pela leitura de textos filosóficos de modo significativo; ler de modo filosófico, textos de outras áreas; debater, defendendo posição, mudando de posição mediante os argumentos; **2) Investigação e compreensão**, que é ter a capacidade de articulação de conhecimento filosófico, tanto na área de humanas e demais áreas, valorizando a ciência, a arte e as manifestações culturais; **3) Contextualização sociocultural**, que é fomentar e contextualizar conhecimentos filosóficos, partindo da própria Filosofia e também de outras áreas, conhecimento

empírico advindo das relações interpessoais e científicas, e ter uma consciência crítica referente às questões sociopolítica, histórica e cultural; capacidade de abstração da sociedade que caminha junto com as mudanças científico-tecnológico.

Em 2006, foram elaboradas as orientações curriculares para o Ensino de Filosofia, as (Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (OCEM) foram criadas com a função de montar um conteúdo programático da Filosofia, com referência bibliográfica, metodologia e os objetivos da disciplina no Ensino Médio. A educação filosófica é apresentada como instrumento, com o intuito de apresentar perspectivas. O papel do aluno é de se posicionar com relação ao conhecimento teórico apresentado, com utilidade na sua vida, entendendo que o conhecimento útil não se limita necessariamente ao conhecimento prático irrestrito.

A Filosofia cumpre, afinal, um papel formador, uma vez que articula noções de modo bem mais duradouro que outros saberes, mais suscetíveis de serem afetado pela volatilidade das informações. Por conseguinte, ela não pode ser um conjunto sem sentido de opiniões, um sem-número de sistema desconexos a serem guardados na cabeça do aluno que acabe por desencorajá-lo de ter ideias. (BRASIL, 2006, p. 28).

Uma pergunta recorrente é feita com relação ao Ensino de Filosofia, por especialistas educacionais: qual é a utilidade de ensinar Filosofia no Ensino Médio? Que pode induzir duas respostas: a de ter a capacidade cognitiva de uma abstração do pensamento sistemático; ou a compreensão fragmentada dos fenômenos humanos e naturais. Essas respostas nos levam à seguinte reflexão: o pensamento filosófico desperta a curiosidade para pensar diversas alternativas para solucionar um problema, preza pelo pensamento crítico, traz a capacidade de conviver e trabalhar em grupo, a aceitar críticas e ter serenidade de saber o que é positivo e negativo na mesma, e ter cuidado para não se envaidecer de maneira exagerada com elogios. “Eu preferiria ser interpretado pelo meu mais ferrenho inimigo, entre os filósofos, a sê-lo por um amigo que não conheça Filosofia”. (RUSSEL, 1969, p. 98). Mesmo com a publicação dessas Orientações Curriculares para o Ensino de Filosofia e Sociologia, muitos estados brasileiros não a adotaram como disciplina obrigatória. Somente em 2008 as duas disciplinas tornam-se obrigatórias.

6. VI ciclo do Ensino de Filosofia no Brasil: a Nova BNCC conforme a Lei nº. 1.570/2017

A nova reforma do Ensino Médio modifica a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento homologado pela portaria nº. 1.570, 21/12/2017, que foi aprovada pelo governo e começou a ser implantada a partir de 2020. Os defensores de um modelo de educação neoliberal apoiam o documento por alguns fatores: econômicos, pedagógicos e de preparação para o mercado de trabalho. Segundo Lima e Guebert (2018, p. 2-3), a justificativa para esse apoio se caracteriza pelos os seguintes motivos: o projeto educacional do neoliberalismo é definido numa educação

alicerçada em projeto direcionado para competitividade do mercado internacional, substituição do investimento público nas universidades públicas pelo investimento privado do mercado nas instituições privadas, onde prevalece o interesse pelas pesquisas, as que são consideradas de utilidade prática e de retorno imediato aos investidores. A escola, nesse contexto, não é vista somente como um local de saberes científicos, pedagógicos e culturais, mas sim também um local de potencialização de lucros para seus investidores, que gere empregos. Assim, o mercado determina as ações que serão legítimas ou não.

O neoliberalismo torna-se ideologia dominante numa época em que os EUA detêm a hegemonia exclusiva no planeta. É uma ideologia que procura responder à crise do estado nacional ocasionada de interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias. Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais, o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do estado no amparo aos direitos sociais. Representa uma regressão do campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma grande crise. É uma ideologia neoconservadora social e politicamente. Por isso, afina-se facilmente na sociedade administrada dos chamados países avançados, em que o cidadão foi reduzido a mero consumidor, e cresce no Brasil e em outros países da América Latina, vinculando-se à cultura política predominantemente conservadora (MARRACH *apud* LIMA; GUEBERT, 2018, p. 2).

Esse mercado econômico mercantilista tem sua principal característica de fundamento dominante para orientação e organização da sociedade, através do controle da escola, pelo fato que ela absorve, no seu espaço físico-pedagógico, todas as classes sociais. Assim, faz-se necessária uma educação hierarquizando as iniciativas educacionais, controlando o ensino-aprendizagem, o que pode ou não ser discutido nas escolas. Até porque a escola, nessa lógica, tem como função garantir mão de obra ao mercado, qualificada e também precarizada. O problema não é a escola preparar o aluno para o mercado de trabalho, até porque é uma de suas principais funções, mas sim quando essa formação tecnicista descaracteriza a formação histórico-sociológica das relações de classes sociais, que determinam o sucesso ou fracasso das intuições escolares. Este discurso tem o intuito de criar uma narrativa comum, para a divulgação da ideologia neoliberal, que tem como objetivo a implementação, no meio educacional, de projetos pedagógicos que induzam a competitividade, primeiro na escola, depois no mercado de trabalho, da educação infantil até o nível universitário. As consequências disso são o aumento ainda maior da exclusão do ensino de qualidade para crianças e jovens de classes sociais baixas.

São várias as críticas com relação ao documento da nova BNCC, quando o documento se refere às competências e habilidades que os alunos irão desenvolver a partir das disciplinas, o que será desenvolvido pelos estudos de temas de maneira transversais. Assim, a disciplina de Filosofia pode ser transformada em temas, mas não resolve os problemas de ensino-aprendizagem dela,

porque a última LDB de 96 garante a interdisciplinaridade na escola. Nesse período, até 2007, as disciplinas Filosofia e Sociologia permaneceu em muitos Estados. Entretanto, eles não faziam concursos públicos para garantir o Licenciado em Filosofia em sala de aula.

A origem dessa reforma já estava presente na Constituição de 1988, quando se referia sobre a importância de uma escola que valorizasse a preparação do aluno para trabalho. Parte desse discurso é a repetição da reforma de ensino da LDB de 1971.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meios de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas (BRASIL, 2019, p. 87).

Esse artigo que já prevê uma lei que determine um plano nacional de educação. Também está fundamentada na nova LDB a criação do documento da nova BNCC: “Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do Ensino Médio, devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar [...]” (LDB, 2016, p. 39). O terceiro documento é a resolução 04, do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2010. O Art. 14 § 1, define as diretrizes curriculares gerais para educação básica. Outro documento é de 2012, do CNE, no Art. 9, que se refere a uma Base Nacional Curricular. Em 2014, pela Lei 13.005, se concretiza o Plano Nacional de Educação, e a BNCC é uma consequência desse plano.

Nessa reforma, permanece o Ensino Médio dividido em quatro áreas do conhecimento, com seus itinerários: Ciência da Natureza (Biologia, Química e Física); Linguagens e suas tecnologias (Língua portuguesa e Inglesa, Arte e Educação Física); Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e sociais aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) e formação técnica. Somente Língua Portuguesa e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias são obrigatórias. Nas demais disciplinas, agora seus conteúdos estão diluídos por áreas, que poderão ser escolhidas pelos alunos e docentes.

A Filosofia continua presente no Ensino Médio. O problema é que na BNCC as disciplinas de Ciências Humanas e da natureza ficam agora como conteúdos ou temas a serem estudados. Isso cria uma instabilidade de garantia de que os conteúdos filosóficos continuem sendo discutidos na prática em sala de aula. Porque se não tem mais a disciplina, e sim conteúdo, nessa circunstância não precisa mais do professor especialista/licenciado na área para lecionar temas filosóficos. A partir desse primeiro problema, cria-se outro, que é a diminuição da oferta de concurso público na área, anterior a 2008, onde era opcional a vaga para Filosofia nos concursos estaduais. Outra proposta da BNCC é a formação continuada, para que o professor possa dominar

várias áreas do conhecimento, para poder lecionar diversos temas. Isso não significa uma interdisciplinaridade ou transversalidade nos conhecimentos. O risco é do Ensino de Filosofia se tornar etéreo nas escolas. Diante dessa celeuma, quais são as alternativas para os professores de Ciências Humanas?

As escolas terão que oferecer um itinerário. Devido a impossibilidade das maiorias das escolas de não ter como dispor todos os itinerários, porém a nova lei determina que as escolas disponham de um. Com relação à disciplina de Filosofia nessa reforma, ela continua legalmente no Ensino Médio.

A BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas-integradas, por Filosofia, Geografia, História e Sociologia propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientado para uma educação ética. (BRASIL, 2017, p. 547).

A problemática com relação às Ciências Humanas no Ensino Médio, na Nova Reforma, é a perda da obrigatoriedade do especialista de cada disciplina. Qualquer professor formado na área de humanas pode trabalhar com as disciplinas da área. A Nova BNCC garante as disciplinas de Ciências Humanas, mantendo o parecer da CNE, de 2009.

A organização por áreas, como bem aponta O Parecer CNE/CP nº. 111/2009. ‘não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprias historicamente construídas, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos professores no planejamento e na excursão dos planos de ensino’ (BRASIL 2017 p. 32).

Na parte de competências gerais da Educação Básica, a partir do item 7, a Nova BNCC (2017, p. 9-10) descreve sobre atribuições referentes a educacionais, diz que a educação tem que valorizar a diversidade de saberes e as relações do mundo do trabalho, valorizar o exercício da cidadania para desenvolver uma consciência crítica e uma autonomia nas escolhas que garantem a liberdade. A capacidade de argumentação fundamentada em fatos confiáveis, e assim ter condições de defender suas ideias e opiniões. Ter consciência do respeito aos direitos humanos, socioambiental e uso consciente e responsável dos bens da natureza, consciência ética de si e dos outros.

Além disso, a Nova BNCC propõe competência para ajudar no controle das emoções, tais como compreender a subjetividade emocional das pessoas, podendo ter a capacidade de fazer uma autocrítica de si e dos outros, tendo a consciência de como as emoções interferem positivamente ou negativamente nas relações pessoais. Acrescente-se promover o diálogo para resolver conflitos, respeitar as diversidades individuais e de grupos sociais, evitando assim preconceitos.

Essas competências são atribuições das áreas de Ciências Humanas para poderem ser desenvolvidas. São ações que envolvem entendimento teórico e prático de comportamentos de

convivência na sociedade. Como a BNCC fomenta o ensino integral e a criação de disciplinas ou curso contra turno que trabalhe temas pertinentes à realidade do aluno, faz-se necessária uma união pedagógica das disciplinas de humanas para criarem propostas unificadas de temas, que envolva participação política, ética e moral, violência etc. Assim, apresentar proposta pedagógica de trabalhar esses temas com os alunos é uma maneira de aproximar o conhecimento teórico do prático.

Selecionar e aplicar metodologia e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementar, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BNCC, 2017, p. 17).

As escolas poderão incorporar temas contemporâneos nos seus currículos, como por exemplo, educação para o trânsito, educação ambiental, direitos humanos, relações étnico-raciais. Assim, torna-se necessária uma união das disciplinas de humanas, para apresentar projeto juntas, para desenvolver os temas acima em conjunto. É uma das maneiras de implementar um bloco unificado de uma resistência pedagógica, e diminuir a perda de conteúdo e espaço.

Nessa luta para resistir essa situação, é necessário que a escola, com seu corpo docente, discente e a comunidade, compreenda os pontos positivos e negativos da Nova BNCC, para poder criar alternativas de fomentar uma educação libertadora, através da aproximação do currículo à realidade da escola, onde seja possível desenvolver conhecimentos alicerçados nos princípios científico-pedagógicos, interagindo com os fenômenos das ciências das linguagens, da natureza, da matemática e das Ciências Humanas.

O ensino da retórica dará uma grande contribuição nesse processo, principalmente na área de humanas. Como base para justificar a proposta, e também fornecer argumentos que mostrem aos alunos a importância de aproximar especulação científica numa *práxis* pedagógica no ensino. A retórica estará presente nas articulações para elaborar o projeto, convencimento ou não do corpo docente e pedagógico da escola, aceitando que se terá que convencer os alunos a participar. Como descreve o sofista Protágoras, em toda assembleia sempre haverá dois discursos: um fraco e outro forte. Nesse contexto, sair-se-á melhor nessa situação quem tiver melhor domínio da retórica. Tanto Górgias quanto Protágoras darão subsídios para a resistência das Ciências Humanas na reforma. Os pontos negativos não atingem somente a área de humanas, mas todo o desenvolvimento pedagógico escolar. Como a BNCC contempla o ensino integral, facilita a realização de projetos no contra turno.

A partir desta percepção diagnóstica, nos ajuda na busca de uma nova mentalidade, que fortaleça o pensamento intelectual para a criação de uma ciência filosófica brasileira. A dificuldade de uma cultura filosófica no Brasil é crítica. Segundo Arantes, “no Brasil, a falta de assunto em

Filosofia é quase uma fatalidade. Razão a mais para transformá-la em problema” (ARANTES et al *apud* BROCANELLI, 2012, p. 55). A Filosofia no Brasil tem que está preocupada em discutir problemas educacionais brasileiros. Isso significa indagar, entender os problemas do passado e os atuais que não foram resolvidos.

Isso não se quer dizer, que não existe e não tenha já existido uma invertida filosófica sobre os problemas reais brasileiros; mas que, em grande medida e por muito tempo, a ‘prisão letárgica’ imputado aos filósofos funcionou nas mãos da Igreja e do Estado, como já afirmamos anteriormente, vindo a enxergar algumas luzes pelas janelas (dessa prisão ainda) somente no século passado, tento, então, a oportunidade de formulação de um pensamento crítico próprio e a partir de nossa realidade. (BROCANELLI, 2012, p. 55).

Segundo Rodrigo (2009, p. 36), um dos obstáculos do Ensino de Filosofia é como motivar os alunos a ter interesse pela disciplina. O erro de muitos professores de Filosofia é imaginar que os alunos tenham compreensão e o valor que a Filosofia representa na escola. A maneira de evitar esse erro é imaginar quais seriam as possíveis motivações que os alunos do Ensino Médio teriam com relação em ter que estudar Filosofia. Outro erro é que muitos entendem que motivações que induzem ou não o interesse do aluno pela Filosofia são condições *a priori* do conhecimento, não sendo inatas ao indivíduo. “Nunca acreditei que um estudante pudesse orientar-se para a Filosofia porque tivesse sede de verdade: a fórmula é vazia” (*apud* Favaretto, 1995, p. 79). Sabemos que no Ensino Médio devido a quantidade de disciplinas os alunos fazem opção em estudar determinadas disciplinas. Assim, muitos alunos priorizam determinadas áreas do conhecimento teórico, ou uma formação técnico-profissionalizante. Assim mesmo, com muitos conteúdos, muitos alunos não são motivados para se dedicar a ele.

O desinteresse pelas aulas de Filosofia deriva, em boa parte, da falta de compreensão dos conteúdos ou do fato de que, muitas vezes, o estudante não consegue encontrar significação nesses conhecimentos. O professor pode ter certa cota de responsabilidade nisso, se os procedimentos de ensino que adota contribuem para alimentar o desinteresse e a indiferença (RODRIGO, 2009, p. 37).

O interesse por questões filosóficas pode surgir quando o professor consegue trabalhar temas da História da Filosofia, relacionando-os com a realidade do aluno. Por exemplo, estudar o conceito de política, ética e moral na Grécia Clássica, da maneira que isso for trabalhado, tornar-se-á sem sentido para os alunos. É preciso relacionar esses conteúdos com problemas existentes no dia a dia dos alunos. Se o Município e o Estado proporcionam condições adequadas para a educação, a cultura, o esporte, o atendimento digno rede na pública de saúde; se a escola promove discussões políticas e éticas. Por outro lado, é necessário trabalhar os conceitos de política e ética, a partir da responsabilidade de cada indivíduo, para que os alunos entendam que o Estado só é democrático com a participação do cidadão nesse processo, com direitos e deveres. Sem isso, é possível que o aluno entenda que o conteúdo discutido é sem sentido, e que só interessava aos

gregos. Essa metodologia de trabalhar conteúdos de Filosofia, relacionando-a com problemas existentes na realidade dos alunos, é uma maneira de uma práxis do Ensino de Filosofia. Nessa circunstância, o ensino da retórica, numa perspectiva sofística, é fundamental, pois é necessário criar meios de persuasão para motivar os alunos nas aulas de Filosofia.

CAPÍTULO III

OS DESAFIOS AO ENSINO DE FILOSOFIA E PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

1. O Ensino da Retórica e o Ensino de Filosofia: possibilidades

Antes de entrar no mérito da possibilidade do ensino da retórica no Ensino Médio, optamos por fazer uma propedêutica sobre processos que influenciam o Ensino de Filosofia no Brasil, a partir da LDB, Lei nº. 9.394/96, e das alterações sofridas por ela a partir da Lei nº. 1.570/17 e, conseqüentemente, com a BNCC e os Itinerários Formativos. Tanto no primeiro documento, quanto no segundo, foi analisada, no capítulo 2 desta pesquisa, dentro do contexto jurídico-pedagógico, a inclusão da Filosofia no Ensino Médio. Portanto, não cabe mais fazer um excuro de cunho histórico-jurídico, mas sim, dos desafios das práticas pedagógicas, a partir da LDB de 1996, quando a Filosofia foi incluída por meio da proposição dos conteúdos, e não como disciplina obrigatória. Somente em 2008, ela tornou-se obrigatória, através da Lei nº. 11.684/08, que alterava o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo as disciplinas de Filosofia e Sociologia nos currículos do Ensino Médio. Nessa época, em 17 Estados ela já era ofertada como disciplina no currículo, por regulamentação de lei estadual.

Durante esse período de 2008, até o momento, como se desenvolveu o Ensino de Filosofia no Ensino Médio? De acordo com uma pesquisa feita sobre a quantidade de professores que lecionam Filosofia no Brasil e são da área, a realidade é a seguinte:

De acordo com dados do movimento Todos pela Educação, dos pouco mais de 45 mil professores e professoras de Filosofia atuando no Ensino Médio no Brasil, 93,9% possuem formação de nível superior; 74,7% possuem licenciatura; e apenas 21,2% possuem licenciatura em Filosofia. É uma realidade preocupante quanto à formação dos que estão lecionando Filosofia nas escolas. É verdade que os dados de disciplinas como Química, Física e Artes (respectivamente 33,7%, 19,2% e 14,9%) revelam que outras áreas também possuem desvios semelhantes. A pesquisa aponta ainda que a média nacional de professores e professoras que possuem licenciatura especificamente na área em que leciona é de apenas 48,3%. (GONTIJO, 2017, p.10).

O problema de professores que trabalham em áreas que não são as suas não acontece somente na disciplina de Filosofia, mas também em outras áreas, como aponta a pesquisa. A solução para esse desvio de função não se resolve com medidas específicas somente para a disciplina de Filosofia, mas uma ação em conjunto com as demais disciplinas. O Ensino de Filosofia no Brasil não parece somente da falta de especialista na área para lecioná-la. Também, há outro problema, que de qualidade da formação desses profissionais pelas instituições de ensino, e a formação continuada após o exercício da docência. Até o ano de 2015, a formação das licenciaturas poderia ser de seis semestres, com uma carga horária de 2.900 horas. “Com a Resolução CNE/CP nº. 2/2015, todos os cursos passaram a ter 3.200 (três mil e duzentas) horas e

efetivo trabalho acadêmico, e terão sua duração mínima estendida para oito semestres ou quatro anos” (GONTIJO, 2017, p. 10-11). Uma resolução positiva para uma melhor formação tanto teórica quanto no campo didático-pedagógico. O problema é que essas normatizações, como na maioria das vezes, são escritas e publicadas sem uma organização pedagógica para suprir as demandas geradas por essas ações. Como por exemplo, ao aumentar a carga horária dos cursos de licenciatura, sem uma preocupação de estruturar os departamentos dessas áreas nas Universidades. Há Universidades e, portanto, sem quadro suficiente para cumpri-la.

Em 2007, foi criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação de Docência (PIBID), com o objetivo de promover a formação de professores para educação básica. O programa consiste na inserção de estudantes de licenciaturas nas escolas públicas, a partir de seu ingresso na universidade, participando de atividade pedagógica juntamente com o professor e alunos em sala de aula. O aluno graduando tem a relação entre o conhecimento sistemático estudado na universidade com a realidade da prática de docência do Ensino de Filosofia na escola pública. Comprovadamente, o programa proporciona resultados positivos, tanto para o graduando quanto para o aluno do Ensino Médio público. O estudante de licenciatura participante do PIBID teria a oportunidade de melhor articular a teoria filosófica aprendida na licenciatura com a prática docente nessa inserção inicial no cotidiano escolar.

São experiências como estas e outras que demonstram a necessidade maior de aproximação entre o Ensino Superior com a Educação Básica. Na parte teórica, muitos teóricos das correntes pedagógicas não são estudados, e quando são, o são de maneira ineficaz, por vários motivos: falta de especialistas em determinadas instituições públicas, e que se agrava mais nas faculdades particulares; a dificuldade das secretarias estaduais, municipais e instituições de ensino superior de se aproximarem de forma que ambos entendam que não precisa haver uma ruptura drástica entre o Ensino Secundário e a Educação Superior.

A difusão editorial da Filosofia no Brasil é marcada por vários fatores: “a publicação da coleção Os Pensadores, na década de 70 do século passado; e agora, iniciado em 2012, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de Filosofia para o Ensino Médio” (GONTIJO, 2017, p. 12-13). Também são importantes nesse processo, os periódicos publicados por vários filósofos voltados para o ensino de Filosofia no Ensino Fundamental e Médio; os GTs de Filosofia, ANPOF, o PROF-FILO etc. O livro didático é um instrumento essencial entre discente e docente para o estudo e o entendimento da Filosofia em sala de aula, porém, a presença do livro não é garantia de um aprendizado filosófico. Desde que professores saibam utilizar corretamente de maneira pedagógica, pode ser um importante recurso, porém, dependendo da forma que é trabalhado em

sala aula, tornam-se uma celeuma os conhecimentos propostos no livro. É preciso que o professor saiba utilizar o material didático como meio pedagógico entre os conceitos filosóficos com a realidade dos alunos. A distribuição de livros sem orientação filosófico-pedagógica pode ocasionar no uso do material de maneira inadequada, tornando professor e alunos engessados no livro. “Assim como há potencialidade que a presença do livro didático possibilita resolver, há também o risco de que docentes e estudantes se acomodem no uso restrito do livro” (Ibid, p. 13-14).

Os desafios do Ensino de Filosofia no Brasil são enormes, passam pela formação de professores especialistas na área, formação continuada para quem está na docência, a necessidade de integração entre escolas, para troca de experiências filosófica-pedagógicas, a definição de um currículo mínimo e máximo a ser trabalhado em sala de aula. Tudo isso leva ao desinteresse e indisciplina dos alunos, gerando desmotivação dos docentes.

A dificuldade de nós docentes e ainda mais os discentes de entender a Filosofia no contexto escolar, devido sua complexidade de interpretações diversas de acordo as várias correntes filosóficas, todavia, nosso problema filosófico está no plano conceitual.

Segundo Cerletti (2004, p. 22-24), é normal os alunos fazerem perguntas aos professores referentes ao Ensino de Filosofia: “O que é Filosofia?”, “Para que serve Filosofia?”, “o que fazem os filósofos?”. Muitos professores ficam incomodados com essas perguntas, então caem na armadilha, induzidos pela ansiedade de definir um conceito definitivo sem problematizá-los para os questionamentos, porque é natural compreender que as demais disciplinas tem um objeto de estudo definido. Procurar uma resposta definitiva sem uma análise a partir de uma discussão dialética fundamentada na retórica, para as perguntas é correr o risco de definir a Filosofia no campo dogmático. As perguntas são o início do ato de filosofar na sala de aula; porque através dessa situação, o professor e o aluno vão discutir que a Filosofia, antes de tudo, é uma análise do próprio sujeito do conhecimento, interagindo com a *phýsis*, e que na Filosofia é necessário o ponto de vista diferente sobre um mesmo tema, podendo ser antagônicos ou similares no processo dialético de qualquer discussão.

Segundo Palácios (2013, p. 202), por que há tantas concepções e definições opostas sobre do que é Filosofia, sendo defendidas por vários filósofos? Por que há tantas definições e concepções antagônicas entre si, mesmo assim não necessita necessariamente anular nenhuma delas? Por que dois filósofos podem ter ideias contrárias entre si, mesmo assim as suas concepções continuam sendo filosóficas? Por que também é possível desenvolver um pensamento filosófico fora da Academia? Como é possível filosofar em outras áreas do conhecimento, como na história, biologia, sociologia, literatura, física, matemática e outras? A Filosofia tem um método privilegiado e único de ensino?

Todas essas indagações são pressupostas para os argumentos da retórica, a dúvida sobre os fatos e ideias, é o princípio gerador da busca de um discurso que seja capaz de convencer seus interlocutores de suas ideias. O convencimento necessita de emoção que vem através da persuasão por meio da retórica, portanto, a retórica se faz presente como instrumento de discutir toda problemática e desafios do Ensino de Filosofia.

Para responder as questões acima, é necessário entender que na base do ato de filosofar está em um problema, com diversas possibilidades de problematização.

Porque há infinitos assuntos, que podem ser objeto da nossa preocupação filosófica ou que nos podem despertar para o ato de filosofar. Assim, dependendo do assunto, da área, da circunstância, nosso problema pode jamais ter sido objeto de preocupação filosófica para outra pessoa, e o método, o caminho para sua solução, também poderá ser novo, pois será determinado pela própria natureza do objeto – o que prova a futilidade da proposta de uma metodologia filosófica única, privilegiada. Assim, se há infinitos objetos que nos podem motivar à reflexão filosófica, infinitas serão as maneiras, os caminhos ou os métodos para a solução desses problemas. Não podemos apontar uma área, um tema, um objeto ou um conjunto de problemas como essencialmente filosóficos, porque, como temos visto, são infinitos, e irão aparecendo novos com o passar do tempo. Em síntese, não é o conteúdo dos problemas que os tornam filosóficos, mas a circunstância em que o problematizar se insere e que consiste em algo simples: é a percepção de uma questão, um problema, cuja solução não existe ou não pode ser conseguida pelos resultados do que a mente e a indústria humana já conquistaram. Por isso podemos, e devemos, aceitar que diferentes mentes, diferentes filósofos, definam o que é filosófico, pois o farão a partir do seu tipo específico de problematização. Naturalmente, o fato de seus problemas serem esses, e não outros, deixa em aberto infinitas possibilidades de outras pessoas virem a se problematizar. Nisso radica a essência plural da reflexão filosófica, o que influencia completamente a questão do seu ensino. Pois ensinar a filosofar talvez não consista em outra coisa que em provocar no estudante dúvidas que o motivem a se problematizar e tentar, por si mesmo, e no diálogo com os outros e com a tradição, sair da situação de ignorância em que se descobriu (PALÁCIOS, 2013, p. 202-203).

Portanto, o conhecimento filosófico se caracteriza como essência da capacidade de observar, analisar as possibilidades possíveis do objeto ou da ideia observada, para emitir um conceito. Demonstrar através de discussões participativas na sala de aula, que antes de perguntar: “O que é Filosofia?”, ‘Para serve Filosofia?’, o que fazem os filósofos?”. É necessário primeiro fazer uma discussão acerca do que significa um objeto ou uma ideia de ser útil ou não na sociedade. A Filosofia não é uma ciência que procura encontrar resposta definitiva para perguntas simples ou complexas. Entretanto, sua principal função é analisar as causas e motivos das perguntas, assim podendo elaborar um conceito ou não delas. A solução de qualquer problema é o início de um outro.

Desse modo, a incerteza, o incômodo, a insatisfação ou impossibilidade de dar conta cabalmente do mais básico de nossa atividade, longe ser um obstáculo – ou, talvez, precisamente por sê-lo – constitui o motor da Filosofia. A partir disso, e em um sentido geral, considero que o que move o filosofar é o desafio de ter que dar conta, permanentemente, de uma distância ou um vazio que não acabar de encher. (CERLETTI, 2004, p. 23-24).

Uma aula de Filosofia em que não surjam questões para causar discussões filosóficas se caracteriza um problema quanto à função da própria Filosofia, porque uma aula onde os temas discutidos não gerarem dúvidas, incômodos, espanto, admiração, é uma ação advinda do não entendimento, por parte dos alunos e muitas vezes do próprio professor, dos assuntos discutidos, por isso se faz necessário uma didática filosófica-pedagógica.

Por meio de uma didática que cuide do que é próprio da atividade filosófica, ou seja, uma didática filosófica, pode-se contribuir para que estudantes possam problematizar, conceituar e argumentar qualificadamente. Assim como pode contribuir para a compreensão dos problemas e conceitos das ciências em geral, das artes, da relação entre conhecimento filosófico e conhecimento de senso comum e para uma preparação para a vida em sociedade (GONTIJO, 2013, p. 49).

A potencialização do conhecimento filosófico é inerente ao pensamento humano, podendo ser desenvolvida por todos: “O homem é um animal diferente. Só ele tem consciência de si próprio e da realidade, pode refletir sobre isto e, também, agir sobre si, transformando-se, e sobre a realidade exterior, criando cultura e mudando as circunstâncias” (TELES, 2011, p. 11). Portanto, a Filosofia e demais disciplinas, se caracterizam como a capacidade de examinar aquilo que parece natural e óbvio, para obter pressupostos e equacionar determinadas dúvidas e problemas. A Filosofia questiona afirmações, negações; o questionamento das suas próprias perguntas. O ato de filosofar, é nunca estar satisfeito com as certezas e dúvidas, tanto uma como outra podem ser falsas; por isso a importância da retórica nesse caminho entre verdade e mentira, erro e acerto, de acordo a retórica conhecimento é inesgotável não pelo seu princípio da busca ou pelo fim da pesquisa, mas sim, pelo percurso feito entre os dois pontos, porque não temos certeza nem do início, e muitos menos do fim. Por isso, a retórica não está vinculada de forma estática à determinada época e lugar, ela transita pelas asas da liberdade. Nesse contexto ela está vinculada aos conceitos morais, políticos, religiosos, educacionais, culturais e científicos e políticos. Ela é um instrumento tanto para quem concorda e defende esses conceitos ou o contrário, desde que essa defesa seja no campo democrático de ideias; porque no universo do autoritarismo não é possível o uso da retórica sofística.

O que ensinar e como ensinar em sala de aula? Deve trabalhar com temas ou História da Filosofia, presente nos livros didáticos? Seguindo-os metodicamente, ou se contextualizando temas filosóficos com a historicidade da Filosofia, relacionando o livro didático com experiências locais? Segundo Cerletti (2009, p. 14-16), com relação a nossa didática profissional e com relação ao Ensino de Filosofia, são recorrentes duas preocupações filosóficas mais reiteradas: Como ensinar? O que ensinar? O Ensino de Filosofia supõe pôr em ação uma atividade teórica ou uma prática a partir de determinadas questões, que não estão formadas num contexto fechado de saberes

e, portanto, a Filosofia é um desafio complexo, porém, alimenta os desafios da busca de ideias que evite uma rotina asfíxiante do mundo sensível.

Na atualidade, há um problema relacionado à relativização do conhecimento chamado de pós-verdade, onde se omitem princípios históricos, científicos dos fatos, utilizando uma narrativa recorrendo a retórica, entretanto, fundamentada em premissas capciosas. Nessa circunstância, esse tipo de argumento pode ser combatido pela própria retórica, utilizando da lógica, dialética imbuída da persuasão para contestar essas ideias. Discordar e refutar ideias faz parte da problematização do conhecimento filosófico, mas é necessário entendimento de pressupostos lógicos, ter conhecimento de retórica para refutar determinadas ideias. Um exemplo racional do despreparo e desrespeito com o conhecimento filosófico-científico, vindo de muitos administradores políticos, e também infelizmente de muitos professores, é o conjunto dos defensores do projeto da Escola Sem Partido.

No campo das Ciências Humanas e da Filosofia se aprende, dentre outras coisas, compreendendo a diversidade de posicionamentos e de visões de mundo. Nenhuma ideologia ou vertente epistemológica deveria ser negada aos estudantes. A preocupação com possíveis ou supostas posturas doutrinadoras de docentes deveria ser objeto de uma maior participação e de dinamização do trabalho da escola, e não de cerceamento da ação docente. (GONTIJO, 2017, p. 14).

A escola é um espaço propício para discussões sobre teorias científicas e ideologias. Entretanto, é necessário compreender que a discussão filosófica necessita de embasamento teórico. O pensamento filosófico tem que ser para esclarecer a necessidade que a escola tem, dentre várias funções, de fornecer elementos para que educandos e educadores compreendam e pratiquem o respeito pelas ideias diferentes, fundamentadas em alicerces dos princípios racionais, levando em conta os desejos para que todos entendam as ideias que possibilitam discursos dentro das antilogias de Protágoras, as quais são necessárias para o enriquecimento do conhecimento.

No prólogo, § 3, do livro *Ecce Homo*, Nietzsche faz uma autobiografia voltada para o campo intelectual, no qual ele define a Filosofia como um exercício de solidão:

Quem sabe respirar o ar de meus escritos sabe que é um ar das alturas, um ar vivo. É preciso estar preparado para esse ar, de outro modo se corre o grande risco de se resfriar nele. O gelo está perto, a solidão é imensa – mas como repousam tranquilas todas as coisas na luz! Com que liberdade se respira! Quantas coisas sentimos abaixo de nós! - A Filosofia, como a compreendi e a vivi até agora, é vida voluntária no meio do gelo e nas altas montanhas – é a busca de tudo o que é estranho e duvidoso na existência, de tudo o que foi até agora proscrito pela moral (NIETZSCHE, 2017, p. 12).

Além dessa solidão epistemológica, a Filosofia pode ser ensinada? E também aprendida? Para uns não, eles justificam que a Filosofia não pode ser ensinada. A justificativa é a partir de uma comum interpretação limitada da frase de Kant, que não se ensina Filosofia, mas a filosofar. Diante desse impasse conceitual, como resolvê-lo? Gallo é contrário a essa ideia, de não se pode

ensinar Filosofia, ele acredita que é possível ensinar e aprender Filosofia: “Estou, pois, convencido de que é possível ensinar Filosofia, e também de que é possível aprender Filosofia. Que é possível socializar esse exercício da solidão” (GALLO, 2012, p. 19). Para ele, é preciso superar essa dicotomia entre aprender Filosofia ou aprender a filosofar. A primeira afirmação do enunciado se caracteriza como produto, a segundo como processo. Não tem como separar o produto do processo, a Filosofia expressa as duas coisas ao mesmo tempo. Para muitos filósofos não tem como filosofar excluindo a História da Filosofia, e só se faz Filosofia pela própria História da Filosofia.

Gallo (2012, p. 22-33) descreve as dificuldades dos professores de Filosofia em sala de aula, a origem desses problemas e soluções possíveis. Gallo lembra que o filósofo contemporâneo Gilles Lipovetsky, num livro publicado em 2004 afirmava que esse período era apenas transição para o que ele conceituou como “tempos hipermodernos”. Gallo conta que Lipovetsky defende a ideia que estamos vivendo em uma época de pós-modernidade. Nesses novos tempos, é cultuada a prática da cultura hedonista e psicologista, que motiva a satisfação imediata das necessidades materiais e dos prazeres pessoais, e a não renunciar a nada. Todavia, esses novos tempos influenciados por essa corrente filosófica determinam um consumismo do máximo possível dos bem de consumo, mesmo dos supérfluos. As pessoas, as ideias e os objetos, nesse novo universo, podem ser substituídos de maneira rápida. As relações pessoais cedem lugar aos intercâmbios virtuais, sucumbindo à essência da corrente hedonista, que o seu fim último era a busca da felicidade. Nota-se o reflexo imediato de tudo isso na sala de aula.

Onde está o tempo para a leitura, o tempo para a mediação, para a reflexão? Tudo são fluxos cada vez mais acelerados, o padrão das edições aceleradas de imagens que vemos em canais como a MTV e nos programas para adolescentes, como se a vida fosse um eterno videoclipe, uma sucessão de *zappings* nervosos no controle remoto. Tudo é fruição imediata, sem tempo para o pensamento organizado (GALLO, 2012, p. 23).

O pensamento filosófico se caracteriza pelo exercício do uso da paciência, porém, a Filosofia também possui a característica de insistir no extemporâneo, com o objetivo de trazer para o tempo presente angústias, inquietações não só do presente. Nesse contexto, o ato de filosofar é uma forma de resistência à fluidez das coisas, uma maneira de combater das amarras da falta de tempo. Por essa necessidade de ter que fazer muitas coisas, ler diversas publicações, acompanhar diversos acontecimentos, tudo leva a uma valorização da opinião, onde muitas vezes não se busca entender ou formular conceitos, e sim procurar respostas às diversas opiniões que surgem a todos os momentos. A democracia moderna proporcionou a democratização da palavra por meio da opinião. A partir do século XX, com a popularização do Rádio, TV, e outros meios de comunicações, construiu-se um monopólio da informação, fortalecendo o uso da opinião. Com o surgimento da internet e a criação das redes sociais, aumentou o poder de opinião.

Por quais são os motivos a opinião tem tanto poder na sociedade? O que leva as pessoas a adotá-la de maneira eficaz? Pelo acúmulo de informações que recebemos diariamente, temos dificuldade de análise aprofundada. Em contrapartida, perdemos muito rápido várias informações, e isso nos leva a acreditar e aceitar a opinião como condição de nos mantermos informados, sendo uma maneira de nos protegermos do caos. Quando obtemos informações por meio da imprensa ou das redes sociais e podemos opinar, criamos a sensação de controle da realidade, mas é uma ilusão saímos do caos, isso não é possível: “[...] não é possível vencer o caos, é preciso aprender a viver com ele, tirando dele potencialidades de pensamento. As três potências que atravessam o caos são a arte, a ciência e a Filosofia”. (GALLO, 2012, p. 24). Portanto, a prática do Ensino de Filosofia na atualidade pode ser uma resistência contra a opinião. Gallo se baseia numa distinção de Deleuze e Guattari fazem no campo da literatura, afirmando que existe uma literatura maior e uma literatura menor. Gallo faz a transposição para o campo da educação postulando a existência de uma educação maior e uma educação menor. Eles criaram esses conceitos para analisar a obra de Kafka.

A inquietação pertinente nessa circunstância é como pensar a relação maior/menor no contexto da educação? A educação maior é aquela criada nos ministérios e secretarias, de acordo os grandes planos do macroplanejamento, enquanto a educação menor é aquela praticada em salas de aulas como resistência e que está além e para além das políticas públicas do Estado. A literatura menor se instala numa língua estabelecida como um parasita, assim se alimentado dela para criar força para resistir; a educação menor se instalar em sala de aula controlada pela educação maior, entretanto, corrói por dentro a educação maior igual um vírus como forma de resistência. É preciso criar uma educação menor que a de sala de aula, para combater a maior.

A LDB de 96 define que no término do Ensino Médio que o aluno tenha noções de cidadania. Porém, isso pode ser questionado: que tipo de cidadania é essa a que os dois documentos se referem? O exercício da cidadania é uma relação mútua entre o cidadão de direitos e deveres. O estado, em muitos momentos, não garante direitos básicos ao cidadão. Nessas circunstâncias, a Filosofia maior, na maioria das vezes, está descontextualizada da vida do aluno, ou então é uma Filosofia voltada para a erudição, como criticara Nietzsche:

E afinal de contas, o que importa a nossos jovens a História da Filosofia? Devem eles ser desencorajados a ter opiniões, diante do montão confuso de todas as que existem? Devem eles também ser ensinados a entoar cantos jubilosos pelo muito que já tão magnificamente construímos? Devem eles porventura aprender a odiar e a desprezar a Filosofia? E se ficaria quase tentado a pensar nesta última alternativa, quando se sabe como, por ocasião dos seus exames de Filosofia, os estudantes têm de se martirizar, para imprimir nos seus pobres cérebros as ideias mais loucas e mais impertinentes do espírito humano junto com as mais grandiosas e mais difíceis de captar. A única crítica de uma Filosofia que é possível e que, além disso, é também a única que demonstra algo, quer dizer, aquela que consiste em experimentar a possibilidade de viver de acordo com ela, esta Filosofia jamais foi ensinada nas universidades: sempre se ensinou apenas a crítica das palavras pelas palavras. E agora,

que se imagina uma mente juvenil, sem muita experiência de vida, em que são encerrados confusamente cinquenta sistemas reduzidos a fórmulas e cinquenta críticas destes sistemas – que desordem, que barbárie, que escárnio quando se trata da educação para a Filosofia! De fato, todos concordam em dizer que não se é preparado para a Filosofia, mas somente para uma prova de Filosofia, cujo resultado, já se sabe, é normalmente que aquele que sai desta prova – ei que é mesmo uma provação – confessa para si com um profundo suspiro de alívio: ‘Graças a Deus, não sou um filósofo, mas um cristão e cidadão do meu país!’ (NIETZSCHE, 2003, p. 212-213).

A Filosofia no Ensino Médio não pode ficar presa a compêndios filosóficos, desvinculada da criatividade e da realidade do aluno. A crítica de Nietzsche era sobre o Ensino de Filosofia que anula a criatividade. Para Gallo, essa Filosofia, alicerçada no mestre que ensina e aluno e que tem que se limitar a receber informações, torna-se uma Filosofia dogmática, sem abertura para se criar algo, que ele chama de conceitos. A função do professor é conduzir e orientar o aluno. Segundo Nietzsche, o bom mestre é aquele que ensina o aluno a aprender a se desligar dele e procurar seu próprio caminho. “Somos, professores, feitos para desaparecer, embora nosso narcisismo nem sempre nos permita tal ato de desprendimento” (GALLO, 2012, p. 32). No Ensino de Filosofia, essa mediação é feita pela elaboração de conceitos, segundo Deleuze e Guattari. Nietzsche descreve as diferenças de qualidades entre os homens bons e os considerados ressentidos. Para o filósofo alemão, a função da Filosofia é se libertar do peso dos valores morais impostos pelos fracos para dominar os fortes. Eles estão presentes na formação educacional-filosófica, portanto, é necessário que a Filosofia seja fundamento para a crítica a tudo aquilo que foi criado por determinados grupos para dominar os demais, por meio da ciência, política, educação, religião, cultura, ética e moral.

Segundo Nietzsche (2009, p. 27), o homem nobre convive tanto com a confiança e a fraqueza no seu dia a dia, ele vive a nuance de sincero, entretanto, talvez seja ingênuo; quanto ao homem de ressentimento que vive de acordo a moral dos escravos, ele não é fraco, nem honesto e sincero consigo mesmo. Ele ama os refúgios, os subterfúgios, o que é oculto lhe agrada no seu mundo, ele gosta da sua própria humilhação diante do mundo. Assim como Nietzsche que defende uma educação desvinculada da moral dos ressentidos e que valoriza a educação dos homens fortes, os sofistas por meio da retórica defendem uma educação valorizando a lógica, mas usando a dialética e as emoções para persuadir de suas ideias, sem preocupação com a moralidade dos ressentidos.

O professor de Filosofia precisa ter confiança no conhecimento filosófico, mas compreender que não há exclusividade da Filosofia de salvar os homens das garras da ignorância, e ensinar os alunos a pensarem, como muitos afirmam, de maneira correta. É preciso desconfiar se aquilo que é ensinado é compreendido pelos alunos, e se não, quais são os motivos da não compreensão. No processo de ensino e aprendizagem da Filosofia, há quatro situações, segundo

o filósofo espanhol Savater (2001, p. 209-210), pois não existe a Filosofia, mas as Filosofias, principalmente, no ato de filosofar. Primeira situação: a Filosofia não é um rio tranquilo, onde cada pode pescar sua verdade; ela como o mar onde as ondas se defrontam, as correntes se opõem, se misturam e se, se separam, também se reencontram, se separam novamente. Nesse contexto, cada um navega como pode, isso pode ser considerado o ato de filosofar. Portanto, existe uma perspectiva filosófica em face da científica e artística, porém ela possui características variáveis. Segunda situação: o estudo da Filosofia não é importante porque a ela se debruçaram grande filósofos, porém esses talentos são importantes e nos interessam porque se dedicaram as questões que são fundamentais para nossa vida. O ato de filosofar é mais importante dos que as pessoas que se dedicam a ele; a terceira é que os melhores filósofos cometeram erros graves e disseram coisas absurdas. Quem se ariscar a pensar fora da normalidade corre mais risco de cometer erros. Assim como os sofistas e Nietzsche, pensar fora dos trilhos da normalidade não é censura e sim uma sagacidade. Terceira situação: para Savater (2001), a função do professor de Filosofia não se resume ajudar os alunos a compreender os filósofos e suas teorias contextualizadas em suas respectivas épocas, mas mostrar como essas ideias filosóficas, podem ajudar hoje a compreender o mundo que vivemos. A Filosofia não é um objeto de veneração e muito menos um ramo da arqueologia. Seu estudo deve acrescentar muita mais que um diploma, tem que proporcionar uma erudição cultural. A quarta situação: é que em certas questões gerais saber fazer perguntas implica também a desconfiar das respostas categóricas. O ato de filosofar parte do que sabemos, estranhamente, para o que não sabemos, para situações que nunca poderemos saber na totalidade. Nesse contexto filosofamos inusitadamente contra o que sabemos, ou seja, questionando e repensando aquilo que julgávamos já saber. O pensamento filosófico é saber conviver com a confiança, fraqueza e a incerteza.

O planejamento é necessário, porém, também não garante que tudo sairá como planejado. Podemos planejar uma aula com objetivos claros, para um resultado positivo, todavia, para os alunos, os resultados são o contrário do que planejamos de imediato. Em algumas situações, o que nós desejávamos acontece tempos depois, porque nunca temos certeza e garantia como alguém desenvolve o processo de aprendizagem. De acordo com Gallo (2012, p. 47), o docente pode ter um método para ensinar, o qual servirá para atender aos desejos angustiantes e perturbadores de muitos professores à procura de uma excelência. Entretanto, não há método para aprender. Assim, o método tem o objetivo de controle pedagógico-disciplinar, mas o conhecimento está além dele. Diante do impasse de não sabermos como alguém adquire conhecimento, o que resta, então? Segundo Gallo, Deleuze e Jacques Rancière descrevem alternativas para esse impasse.

Uma maneira de transmitir conhecimento direto do mestre para aquele que aprende, mas uma abertura mútua entre educador e educando. Rancière apresenta três tipos de mestre: o “explicador”, o “ignorante” e o “livro aberto”. Segundo ele, o primeiro é o pior, porque para ele o ensino não é emancipação, e sim submissão, devido o aprendiz tem que se sujeitar aos saberes do mestre. O segundo se caracteriza como não sendo um mestre proprietário do saber, e é capaz de reconhecer sua ignorância e buscar superá-la. Quanto ao terceiro, é o que é considerado um mestre sábio, que ensina não por suas explicações, mas se colocando como o próprio conhecimento, ou seja, um livro aberto. O primeiro mestre se caracteriza como um embrutecedor. O terceiro também se aproxima do segundo, entretanto, permite participação do aluno no processo educacional, o que é contrário com relação ao primeiro. O mestre ignorante é o que melhor se aproxima da pedagogia filosófica.

[...] a Filosofia poder ser, na instituição, este lugar onde se reverta o fundamento da autoridade do saber, onde o sentimento justo da ignorância apareça como a verdadeira superioridade do mestre: o mestre não é aquele que sabe e transmite; ele é aquele que aprende e faz aprender, aquele que, para falar a linguagem dos tempos humanistas, faz seu estudo e determina cada um a fazer por sua conta. A Filosofia pode ocupar este ponto de reversão porque ela é o lugar de uma verdadeira ignorância. (RANCIÈRE *apud* GALLO, 2012, p. 50).

Para Gallo (2012, p. 54), a Filosofia possui três características. É um pensamento conceitual, e enquanto conhecimento, ela é um instrumento do pensamento, cria conceitos, e assim se diferencia da ciência e da arte. Depois, não é um saber dogmático e tem um caráter dialógico, tem como essência a abertura para a discussão com outros saberes. A outra característica é que a Filosofia preza pela crítica radical e não se contenta com definições prontas e dogmáticas. Entretanto, essas três características também estão presentes nas outras disciplinas escolares. Assim, como a Filosofia se diferencia de outros saberes? Porque a Filosofia se define como a arte de criar conceitos.

Para Deleuze Guattari, a arte cria afectos e perceptos, enquanto a ciência cria funções para estudar e compreender o real. A primeira está voltada para uma perspectiva estética, já a ciência, voltada para o método empírico-racional, para desvendar os fenômenos. Mesmo que o artista tenha interesse pela ciência, nunca o composto de sensações se confundirá com o método científico.

O objetivo da arte, com os meios do material, é arrancar o percepto das percepções do objeto e dos estados de um sujeito percipiente, arrancar o afecto das afecções, como passagem de um estado a um outro. Extrai um bloco de sensações, um puro ser de sensações (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 197).

Diferente da arte e da ciência, a Filosofia tem a função de criar conceitos. Os três conhecimentos não competem entre si. O objetivo não é uma superar a outro, e sim uma

complementaridade entre os conhecimentos. O exemplo de criação de conceitos na Filosofia pode ser atribuído aos filósofos pré-socráticos, quando buscaram encontrar elementos científicos para explicar a origem da *phýsis*. O conceito surge a partir da necessidade de conhecer as causas e motivos de um problema, e tentar solucioná-lo. Nessa circunstância, o conceito é derivado dos problemas. A função da Filosofia é tratar esses problemas, pois os conceitos sempre são abertos para novas reelaborações, porque muitas vezes se resolve um problema, mas, todavia, surge outro, e assim se faz necessária uma nova discussão, até porque as soluções dos problemas estão dentro de si próprias. O professor não é proprietário de conhecimentos filosóficos os quais vai ensinar aos alunos, sem precisar conhecer a realidade na qual a escola está inserida. É necessário o professor reconhecer que é ignorante em muitas coisas, e assim mistura-se com os alunos nessa seara filosófica, ou seja, ensinar aprendendo, a partir de si e do outro. É necessário, muitas vezes, respirar o ar gelado dos cumes, como dissera Nietzsche. O Ensino de Filosofia é um devir heraclitiano, e sempre está renascendo.

Para Gallo (2012, p. 57-59), a sala de aula precisa ser uma oficina de conceitos filosóficos, não somente de estudar os conceitos criados pelos filósofos como figura de um museu histórico-filosófico. É necessário transformar a sala de aula num laboratório de encontrar problemas filosóficos e, a partir disso, buscar soluções, que se caracterizam na criação de conceitos. Isso é definido por Deleuze e Guattari da seguinte maneira:

O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência. Quer dizer que a Filosofia não é uma simples arte de formar, inventar ou fabricar conceitos, pois os conceitos não são necessariamente, formas, achados ou produtos. A Filosofia, mais rigorosamente, é a disciplina que consiste em criar conceitos. [...] Criar conceitos sempre novos é o objeto da Filosofia. É porque o conceito deve ser criado que ele remete ao filósofo como àquele que o tem em potência, ou que tem sua potência e sua competência. Não se pode objetar que a criação se diz antes do sensível e das artes, já que a arte faz existir entidades espirituais. [...] Para falar a verdade, as ciências, as artes, as Filosofias são igualmente criadoras, mesmo se compete apenas à Filosofia criar conceito no sentido estrito. Os conceitos não nos esperam inteiramente feitos, como corpos celestes. Não há céu para os conceitos. Eles devem ser inventados, fabricados ou antes criados, e não seriam nada sem a assinatura daqueles que os criam. [...] Platão dizia que é necessário contemplar as ideias, mas tinha sido necessário, antes, que ele criasse o conceito de ideia. Que valeria um filósofo do qual se pudesse dizer: ele não criou um conceito, ele não criou seus conceitos? (DELEUZE; GUATTARI, 2010, p. 11-12).

De acordo Deleuze Guattari, a Filosofia não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação. O conhecimento filosófico não pode ser considerado contemplação, porque ela se limita a criar e contemplar somente seus próprios conceitos. Caracterizar a Filosofia como reflexão é outro engano, porque, para isso, necessariamente não se precisa da Filosofia para refletir. Por exemplo, o matemático, o biólogo, o arquiteto, o artista, nenhum deles precisa da Filosofia para desenvolver seus conhecimentos. Também não se limita a uma comunicação, porque essa é usada

para buscar consenso de ideias num sistema democrático, e não criar conceitos. Assim, o que seria a Filosofia? “A Filosofia não contempla, não reflete, não comunica, se bem que ela tenha de criar conceitos para estas ações ou paixões. A contemplação, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de construir universos em todas as disciplinas” (ibid, p. 13). A função da Filosofia é criar conceitos, advindo dela própria, e de outras áreas do conhecimento. Esses conceitos poderão ser discutidos nas outras disciplinas. A discussão na Filosofia pode possibilitar elementos como uma propedêutica para criar conceitos, entretanto, a atividade filosófica não se restringe a ela. A reflexão, por si só, não é Filosofia, ela precisa direcionar para uma temática que trabalhe as duas formas interligadas: ensinar Filosofia, que é o conteúdo, e o filosofar, que é o processo. Assim, ter elementos teóricos e práticos para a criação de conceitos. Nessa circunstância, surge a seguinte questão que incomoda parte dos professores de Filosofia: como é possível ensinar Filosofia? A pergunta refere-se à necessidade de fazê-lo a partir de um método adequado.

A Filosofia e filosofar se encontram unidos, então, no mesmo movimento, tanto o da prática filosófica como o do Ensino de Filosofia. Portanto, ensinar Filosofia e ensinar filosofar conformam uma mesma tarefa de desdobramento filosófico, em que professores e alunos compõem um espaço comum de pensamento. É em virtude disso que avaliamos que todo Ensino de Filosofia deveria ser, em sentido estrito, um ensino filosófico. (CERLETTI, 2009, p. 19).

Assim, pode-se adotar um método, como o escolástico, ou outro que abranja a História da Filosofia. No método didático da Filosofia, preocupa-se em como transmitir e a maneira que os alunos vão assimilar. Nesse contexto, o professor se preocupa mais em ensinar do que com o processo de ensino e aprendizagem, e isso caracteriza o professor explicador, definido por Rancière, anteriormente. A Filosofia tem a função de levar o aluno a se deparar com sua própria ignorância, para contestar a ideologia de uma lógica explicadora. “Se a Filosofia é o sentimento de ignorância, é porque nela é fundamental a experiência do problema. Não se produz Filosofia sem um problema, o que nos leva a afirmar que o problema é o motor da experiência filosófica de pensamento” (GALLO, 2012, p. 70).

Uma questão pertinente e necessária para todos os professores de Filosofia é ter consciência referente sobre o que se quer ensinar e quais são as expectativas com relação ao aprendizado dos alunos. Se o objetivo é buscar uma Filosofia ativa, faz-se necessária uma didática de criação de conceitos. Deleuze afirma que há outro problema com relação ao motor primeiro do conhecimento, que é referente à naturalidade do pensamento, sendo próprio da natureza humana. Aristóteles define o homem como animal racional. Deleuze afirma que o pensamento não é natural, mas sim forçado. Só desenvolvemos o pensamento porque somos forçados a pensar. Mediante isso, surge a pergunta: Quais são os motivos que nos levam a pensar? “Há no mundo alguma coisa que força a pensar. Este algo é o objeto de um encontro fundamental e não de uma reconhecimento”

(DELEUZE, 1988, p. 231). São os objetos que força essa reconhecimento do pensamento, independente do que ser: pessoas, objetos, sentimentos afetivos, par originar o pensar se faz necessário ele ser afetado pelo o sensível, e assim atingir outras faculdades da razão. A segunda característica de como se acontece o pensamento, é a seguinte. “Aquilo que só pode ser sentindo (o *sentendum* ou o ser sensível) sensibiliza a alma, torna-a ‘perplexa’, isto é, força-a a colocar um problema, como se o objeto do encontro, os signos, fosse portador de problema – como se ele suscitasse problema⁷”. (Ibid, p. 232).

Diante do pensamento de Deleuze, como fica a questão racional com relação ao entendimento dos problemas? A definição é que eles também são afetivos, ou seja, a parte sensível do ser humano; o conhecimento racional é afetado pelas experiências sensíveis. Os problemas surgem através do encontro de experiências. Então, o pensamento não é algo natural, como uma reminiscência, como definia Platão. “Pensar não é reconhecer, não é recuperar algo já presente na alma. Pensar é experimentar o incômodo do desconhecido, do ainda-não pensado e construir algo que nos possibilite enfrentar o problema que nos fez pensar” (GALLO, 2012, p. 72).

Se o conhecimento, enquanto fórmula, é um enunciado de conceitos, estes não são naturais, como afirmara Deleuze, e sim apreendidos de maneira forçada, mediante os problemas físicos e existenciais que temos que solucionar. Isso significa que o conhecimento pode ser ensinado, não necessariamente por meio de um “mestre explicador”, e sim de um “mestre ignorante”, que ensina aprendendo. Nesse contexto, o ensino da retórica é possível e necessário para o processo pedagógico em sala de aula, onde o mestre repassa o conhecimento não de forma vertical, e sim de maneira horizontal. Porque para os sofistas, o conhecimento nunca está pronto e acabado, mas em construção. A retórica é um instrumento fundamental nesse processo de ensino-aprendizagem, até porque não é possível haver democracia e discussão livre acadêmica sem a presença e o uso da retórica. Até porque a retórica é a maneira de convencer alguém, sem precisar usar a força e a violência física ou psicológica. Ela é a demonstração de que todos são capazes de desenvolver algum tipo de conhecimento. Deleuze e Guattari definem que o exercício do pensamento surge pela necessidade de resolvermos problemas. A retórica é a maneira através dos signos e significantes, pela qual resolvemos os problemas pela linguagem discursiva, inserida de persuasão.

Para o sofista Górgias, a alma é totalmente passiva e entregue ao que vem de fora. Ela é afetada pela percepção sensível dos objetos. A alma é afetada é pela passividade diante da linguagem, e para ele a persuasão por meio da linguagem é menos forte do que o que vem pelas paixões sensíveis. Por isso, a necessidade da persuasão. “A persuasão, quando se mistura aos discursos, modela também a alma a seu gosto. Persuadir consiste em criar uma espécie de clima

afectivo que dá o seu peso aos argumentos, criando a percepção psíquica dos ouvintes” (ROMEYER-DHERBEY, 1986, p. 46).

Tudo o que foi exposto até o momento conduz à reflexão sobre a intervenção filosófica no contexto escolar. O ato de escrever é uma capacidade técnica definida pelo esforço racional, podendo ser considerada como não inata e, sim, como resultado da persistência do hábito de estudar, é moldado pelas emoções. Nesse contexto, o ato de produzir é a fadiga do esforço e clareza da razão, todavia, o mistério vindo da emoção causada pelos desejos, e a transcendência que inspira a inspiração a produção artística; portanto, escrever deve ser a junção da imanência com a transcendência; entrelaçando-se no plano da experiência.

Estudar exige um esforço cognitivo linear, porém, a sabedoria do entendimento entre imanência e transcendência. Sabemos que estudar, produzir Filosofia no Ensino Médio por meio do ensino da retórica sofística, é muito mais que uma satisfação dos próprios desejos, mas, uma análise epistemológica e apurada do conhecimento filosófico-pedagógico.

A pergunta recorrente no meio pedagógico, que angustia tanto os docentes e discentes pela sua complexidade: a função da educação é de preparar pessoas para o mercado de trabalho ou formação mais global? Savater (2012, p. 17-18), levanta vários questionamentos sobre a pergunta acima. É importante dar atenção à autonomia de cada pessoa para o direito a crítica, ou a coesão social? Deve se manter uma originalidade progressista ou manter uma pedagogia conservadora na escola? Manter normas básicas de princípios definidos nos manuais pedagógicos ou arriscar uma criatividade nos métodos? Continuar com a ordem existente ou permitir uma rebeldia pedagógica? A escola deve manter uma neutralidade diante da pluralidade diante das questões ideológicas, drogas, sexuais, religiosas, culturais, político-partidária? Se escolher um modelo a ser adotado, como implantar?

E outras perguntas se abrem, inclusive sob as anteriores, até chegar a seus fundamentos: é obrigatório educar todo mundo da mesma maneira ou deve haver tipos diferentes de educação, conforme a clientela a que sejam dirigidos? A obrigação de educar é assunto público ou questão privada de cada um? Por acaso existe obrigação ou, pelo menos, possibilidade de educar qualquer pessoa, o que supõe que a capacidade de aprender seja universal? Mas vejamos: por que há de ser obrigatório? Etc., etc. (SAVATER, 2012, p. 17).

O desafio de minha intervenção do projeto de pesquisa de mestrado, com o título: A Importância da Retórica Numa Perspectiva Sofística no Ensino Médio, na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Elza Maria Corrêa Dantas, São Domingos dos Araguaia-PA, foi realizada no segundo semestre de 2019, entres os meses de agosto e novembro. Tentou-se analisar e solucionar as questões acima, dentro de uma *práxis* pedagógica por meio da retórica. O objetivo desta intervenção é apresentar a importância do estudo da retórica a partir dos Sofistas.

Entretanto, é preciso ressaltar que esta pesquisa era para ser feita no Projeto SOME (Sistema de Organização Modular de Ensino), porque durante as aulas teóricas do mestrado na UFT, Campus de Palmas, em 2018, eu estava lotado no Projeto SOME, e toda a minha pesquisa estava direcionada para o Projeto. Porém, quando foi no final de 2018, fui transferido do Sistema Modular para o Ensino Regular, e lotado na Escola Estadual Elza Dantas, na cidade de São Domingos do Araguaia – PA. Assim, prejudicando o cronograma de minha intervenção prática, que estava programada para o 1º semestre de 2018, mas só pode ser feita no 2º semestre do mesmo ano.

2. São Domingos do Araguaia/PA e a Escola Estadual Elza Dantas

Voltando para o município onde foi feita a intervenção. Fazendo uma síntese geográfica e historiográfica de São Domingos do Araguaia/PA. A cidade está localizada no sul do oeste do estado do Pará. Sua área geográfica faz divisa com os seguintes municípios: São João do Araguaia, Brejo Grande do Araguaia, São Geraldo do Araguaia e Marabá. A cidade está às margens da BR 153 e BR 230 (Transamazônica). O município surgiu com a imigração de nordestinos e pessoas de outras regiões, a partir de 1952, com a chegada do agricultor piauiense Serafim Canário da Silva. Essa imigração aumentou com a abertura da BR Transamazônica, que começou a ser construída no ano de 1970, durante o governo militar do presidente Emílio Garrastazu Médici, com a ideia de fazer uma integração nacional da região norte com as demais regiões do Brasil. O projeto inicial era da cidade de Cabedelo na Paraíba até o município de Benjamin Constant, no Amazonas. Entretanto, nunca chegou ao seu ponto final, parando na cidade Lábrea no Amazonas.

O município de São Domingos do Araguaia foi formado por imigrantes de todas as regiões, mas principalmente por maranhenses e piauienses. O município também foi palco da Guerrilha do Araguaia, movimento político de resistência armada que combateu o regime militar entre os de 1967-1975. Mas o combate se intensificou entre os anos 1972-1975. A guerrilha, como já se afirmou, aconteceu nos estados do Pará, Maranhão e na região do Bico do Papagaio, norte de Goiás, hoje estado do Tocantins. Os principais municípios e distritos envolvidos nesse conflito foram Porto Franco e Imperatriz, no Maranhão, Xambioá, Tocantinópolis, Araguatins, São Sebastião e Augustinópolis, que na época era distrito de São Sebastião, todos no estado de Goiás, que hoje é Tocantins. No estado do Pará, os municípios envolvidos foram Marabá, Conceição do Araguaia, São João do Araguaia e outros distritos que depois se emanciparam. São Geraldo do Araguaia (na época distrito de Conceição do Araguaia), Palestina do Pará, Brejo Grande do Araguaia, e São Domingos do Araguaia, todos eram distritos de São João do Araguaia. São

Domingos do Araguaia foi emancipado pela Lei nº. 5706, de 27 de dezembro, de 1991. Hoje o município possui uma população em torno de 25.000 habitantes.

São Domingos passou por muitos conflitos, o primeiro entre produtores de castanhas e trabalhadores com violência passional entre moradores, devido à migração de pessoas de outros Estado para a região; segundo, a Guerrilha do Araguaia; terceiro, a violência devido aos conflitos agrários. Houve várias mortes, devido ao embate entre fazendeiros e grileiros, contra posseiros. Desde a fundação, no século XIX, do antigo Barracão dos Burgos, depois Burgos do Itacaiúnas, hoje Marabá, sua economia girava em torno do caucho e da castanha. Francisco Coelho é considerado o fundador de Marabá.

Atraído pela fama da facilidade de fazer fortuna no Tocantins na exploração da castanha, e contando com auxílios prometidos por parentes de Carlos Leitão, Francisco Coelho mudou-se para o burgo agrícola do Itacaiúnas, levando consigo a família constituída na cidade de Grajaú. Coelho reconheceu o caucho. Havia no Itacaiúna a mata da margem esquerda do Tocantins mais árvores castíloa do que em todas as outras procedências reunidas! (CARVALHO, 2017, p. 267).

Em São João do Araguaia e Apinajés havia as mesmas riquezas. Essa economia do caucho e da castanha será pertinente na segunda metade do século XX, na formação do distrito de São Domingos das Latas. O nome é devido a Serafim, o fundador da cidade, que disse que quando chegou, em 1951, havia muitas latas no local, que eram utilizadas na coleta do látex do caucho. A partir de 1967, mudou o nome para São Domingos do Araguaia. Até os anos 70, a região vivia do extrativismo da castanha do Pará e da agricultura. Nesse período, aconteciam muitos conflitos entre proprietários dos castanhais com os trabalhadores coletores de castanhas, havendo muita exploração de trabalho escravo, assassinato de trabalhadores, para não se pagar pelos os serviços prestados por eles. Então, o crime de pistolagem era condição para resolver desavenças entre patrão e trabalhadores. Também nessa época era comum a venda de pele de animais na região. Além dessas condições de sobrevivência citadas acima, havia a prática da agricultura de subsistência. A partir dos anos 1970, com fim do ciclo da coleta de castanha e venda de pele de animais, começam novos ciclos de produção, a criação de bovinos e a exploração de madeira. Isso aumentou ainda mais o conflito agrário e o desmatamento quase total da região.

Na época das madeiras, houve o aumento de geração de empregos. Entretanto, como o processo era predatório, com o fim das madeiras, todos os empregos advindos do ramo desapareceram. Hoje o município, economicamente, vive em torno da produção dos Projetos de Assentamento (PA), da agropecuária dos grandes fazendeiros, dos comerciantes, dos funcionários públicos, aposentados e pensionistas. A prática da violência por meio de pistolagem, ou crime por encomenda, diminuiu na região. Mesmo assim, permanecem, com menor intensidade, e as motivações não se restringem a problemas agrários e trabalhistas, mas a disputas políticas, drogas

e roubos, como em qualquer região do Brasil. São Domingos tem problemas principalmente com adolescentes e jovens, com relação ao consumo de drogas lícitas e ilícitas. O município de São Domingos do Araguaia surgiu nessas circunstâncias históricas de migração de pessoas do nordeste, especificamente do Estado do Maranhão e Piauí, política e econômica.

É com a extração vegetal – primeiramente da borracha e depois da castanha – que ela efetivamente ganha uma história. É importante fixar, nesse processo, as solicitações externas e suas vicissitudes, bem como a maneira pela qual se dá a acumulação necessária e se organiza a produção. Quanto a este último ponto, deve-se ressaltar a formação de uma camada comercial dirigente e o seu papel, bem como o processo de concentração posterior. (VELHO, 2009, p. 154).

O motivo deste excurso é referente à história do município, porque esses fatos históricos estão presentes na escola, de maneira direta ou indireta, porque a maioria dos alunos são filhos ou netos dos pioneiros do município. Seus familiares fizeram e fazem parte da formação do município, tanto dos acontecimentos negativos quanto positivos. Uma educação libertadora não pode jamais esquecer a formação histórica, cultural, política e educacional dos seus pioneiros.

A intervenção foi executada com duas turmas do 3º ano do Ensino Médio, uma turma do período matutino e outra do vespertino, compostas por alunos adolescentes e jovens. São filhos de funcionários públicos, de comerciantes, de trabalhadores autônomos, desempregados, agricultores assentados de projeto de reforma agrária e de fazendeiros. Alguns só estudam, outros trabalham e estudam. A quantidade de alunos por turma é entre 30 a 40 alunos. São duas aulas semanais de 45 minutos, num total de 40 aulas por semestre. Foram destinadas 16 aulas voltadas para a intervenção do projeto. Lembrando que o conteúdo do projeto de pesquisa permeia o conteúdo programático de Filosofia da escola, ou seja, a intervenção transcende para as outras 24 aulas da disciplina.

É relevante uma descrição do espaço físico-pedagógico da Escola Elza Dantas. A escola tem um espaço físico adequado com salas suficiente para o processo do ensino-aprendizagem, entretanto, não tem ar condicionado nas salas de aulas, não existe um auditório e sim um pequeno espaço entre os banheiros e cantina para apresentações culturais; não tem um refeitório; não possui uma videoteca; a biblioteca tem um espaço limitado para leitura, além de ser usada como sala de vídeo; tem laboratório, mais com escassez de material. Quanto ao quadro técnico-pedagógico existem profissionais qualificados, tanto da parte administrativa, quanto da coordenação pedagógica e direção. Todos os professores são formados em suas respectivas áreas, qualificando assim a parte pedagógica das disciplinas.

3. Uma experiência de intervenção com o Ensino da Retórica

A intervenção consistiu em uma série de aulas planejadas para trabalhar com estudantes, por meio de textos referentes à retórica, e propor a eles alguns diá-Lógos, nos quais exercitassem a argumentação. Ao final, foram aplicados dois questionários (um para os alunos e outro para os professores) sobre as percepções destes, a respeito do ensino da retórica.

Como textos para estudos dos estudantes foram usados:

A) O conto “*O amor é uma falácia*”, de Max Shulman;

B) O livro didático, *Iniciação à Filosofia*, de Marilena Chauí, especificamente os capítulos referentes à lógica e à política;

C) A tese de mestrado com o título “*Retórica e Argumentação no Ensino de Filosofia*”, do Professor José Manuel Teixeira, pela Universidade da Beira Interior, da cidade de Covilhã-PT, tese apresentada em 2012;

D) Um artigo de minha autoria sobre os desafios da retórica no Ensino de Filosofia no Ensino Médio, de acordo com os sofistas, (um resumo expandido do primeiro capítulo desta dissertação).

De forma mais aprofundado foi estudado os capítulos 7 a 10 do livro didático de Marilena Chauí, citado acima. Capítulo 7: “Os vários sentidos da palavra razão”; Capítulo 8: “A atividade racional; Capítulo 9: “Ignorância e verdade”; Capítulo 10: “A busca da verdade”. Com atividades individuais para os alunos e trabalhos em grupo sobre o tema apresentado pelos alunos.

A intervenção foi realizada em 18 horas/aulas, com duração de 45 minutos cada uma. Farei abaixo uma explicação da proposta de cada aula e um comentário sobre como percebi a recepção dos estudantes nessa aula:

1ª aula: Apresentei o projeto para os alunos e a metodologia de execução do mesmo. Percebi nas duas turmas que a maioria dos alunos não tinha um conhecimento claro do conceito de retórica. Mediante a falta de conhecimento pela maioria sobre o tema, fim uma propedêutica do surgimento da retórica na Grécia antiga, a partir dos sofistas, Platão e Aristóteles. Fazendo uma contextualização do conceito de retórica relacionado com a realidade atual. Após essa discussão deliberei para que eles fizessem a leitura em casa dos seguintes capítulos do livro *Iniciação à Filosofia* da Marilena Chauí¹⁵: **a)** capítulo 7. *Os vários sentidos da palavra razão*; **b)** 8. *Atividade racional*. Repassei para os alunos um texto de minha autoria sobre a origem da retórica. Incluindo

¹⁵ Todas as questões referentes ao livro didático foram aplicadas durante a intervenção. Foi esta a opção, pois este livro é o livro adotado pela escola.

a seguinte pergunta: Qual é a relação da retórica com os sentidos e princípios racionais? Atividade em dupla.

2ª aula: No início da aula recolhi a atividade da aula anterior que foi feita em dupla. Segue algumas respostas dos alunos¹⁶:

Dupla A. *Compreendi a importância de entendermos os sentidos e princípios da razão para auxiliar em toda forma de conhecimento. Percebi que a retórica tem semelhança com esse conteúdo da razão, assim ela contribui na formulação de nossas ideias para defendermos nosso ponto de vista diante de qualquer situação.*

Dupla B. *O estudo dos sentidos e princípios racionais nos ajuda na organização do pensamento, agora não entendi muito bem qual é a relação da retórica com a razão. Porque a retórica parece que tem a função de convencer as pessoas de determinados conhecimentos, parece que isso pode ser trapaça e mentira.*

Dupla C. *Como gosto de matemática e física, portanto, o conteúdo sobre razão é importante porque nos ajuda na compreensão dessas matérias. Também proporciona para nós um conhecimento alicerçado em princípios lógicos, assim evitando contradição de nossas ideias. Quanto à retórica, acho que ela ajuda na formulação do pensamento para a prática do convencimento.*

Dupla D. *Mesmo não compreendendo bem sobre lógica e retórica, até porque não gosto de matemática, mesmo assim acho importante estudar esses dois conhecimentos na escola. Porém, acho que a retórica tem a função de enganar as pessoas com o discurso persuasivo.*

Minha análise com relação às respostas dos alunos demonstrou que mesmo eles não estando familiarizado com o conceito de retórica, a maioria percebeu que esse conteúdo estar permeado no processo ensino-aprendizagem em sala de aula. Assim, podendo contribuir na parte argumentativa com as demais disciplinas.

Após recolher essa atividade fiz uma minuta dos capítulos, para direcionar o início da discussão que tinha sido encaminhada na aula anterior do livro didático. Os alunos já tinham um conhecimento prévio do tema, até porque eles já haviam estudado no ano anterior; em seguida foi aberto o espaço para comentário sobre o tema. Solicitei para eles que procurasse fazer uma contextualização dos sentidos da razão: certeza, lucidez, motivo e causa. Os princípios racionais: identidade, não contradição, terceiro excluído e razão suficiente. Também foi discutida a razão discursiva: intuição, dedução, indução e abdução.

¹⁶ Escolhi como amostra 4 respostas das duas turmas, sendo duas de cada turma. Muitas respostas dadas pelos alunos foram similares, sendo assim não faz sentido coloca-las no texto. Esta metodologia, adotei com todas as atividades que passei para as duas turmas de 3º ano, que participaram da intervenção.

No término da aula passei duas atividades, a leitura individual dos capítulos 9 (Ignorância e verdade) e 10 (Buscando a verdade); e um texto sobre os vários conceitos de verdades que está no primeiro capítulo da dissertação.

3ª aula. Foi feita a discussão dos capítulos 9 e 10, fazendo uma correlação do conteúdo com os vários conceitos de verdades. A maioria compreendeu esse conteúdo sobre verdade, porque foi estudado no ano anterior. Como na aula anterior, fiz uma relação dos conteúdos estudados sobre a verdade dentro do contexto retórico com a área do direito, fazendo uma relação da importância da retórica na ciência jurídica. Após essa discussão sobre a verdade, passei outra atividade para eles fazerem uma relação do conceito de verdade a partir dos textos do livro didático e o que eu produzir, com o entendimento de verdade individual deles. Repassei a eles o texto do Max Shulman, *O amor é uma falácia*, para eles estudarem, pois seria discutido na aula seguinte.

Os alunos entregaram a atividade da aula anterior, segue algumas respostas de alguns alunos sobre a seguinte pergunta: Qual é a relação da retórica com o conteúdo sobre a verdade do livro didático? Listamos 04 respostas abaixo:

Aluna A. *Percebi que a retórica ajuda na compreensão que o conceito de verdade não é tão objetivo e claro como eu pensava, pelo contrário, ela é extremamente subjetiva, assim muitas vezes está alicerçada em crenças pessoais.*

Aluno B. *Deixou-me ainda mais confuso a relação da retórica com a verdade estudada no livro, porque acredito que só tem uma verdade e que não pode ser mudada, assim como está na Bíblia. Então, não vejo muita importância no ensino da retórica, parece que ela tem a função de enganar todos nós, quando possibilita a existências de várias verdades.*

Aluna C. *Eu sempre acreditei numa única verdade, mas através da leitura do livro compreendi que a verdade pode mudar de acordo a cultura e a época. Também entendi que a retórica contribui para entendermos os vários conceitos de verdades. Não é porque não compreendo um assunto, que necessariamente ele é falso.*

Aluno D. *Eu não entendi muito bem qual é a relação da retórica com os vários conceitos de verdades. É estranho porque fui educado para acreditar que só existe uma verdade; o que têm além disso com certeza está no campo da mentira. Não pode haver várias verdades; a verdade tem que ser a mesma, tanto no passado, presente e futuro. A retórica parece que está para confundir as pessoas, assim prevalecendo a mentira; por isso não concordo com o ensino da retórica.*

Nessa atividade, percebi que causou incômodo em muito alunos pelo fato deles compreenderem que o conceito de verdade não pode ser questionado, por eles acharem que essa posição é uma maneira de descaracterização do conceito. Por outro lado, isso permitiu uma

inquietação e curiosidade onde eles começaram a compreender a verdade quanto a linguagem ela sofre modificações de acordo a época, cultura e interesses políticos.

4 Aula. Foi discutido o conto que passei na aula anterior. No fim da aula, passei uma atividade individual para casa, para eles encontrarem e comentarem as seguintes falácias: 1. *Dicto Simpliciter*; 2. Generalização Apressada; 3. *Post-Hoc*; 4. As premissas contraditórias; 5. *Ad Misericordiam*; 6. Falsa Analogia; 7. Hipótese Contrária ao Fato; 8. Envenenar o Poço. Houve o interesse pelo estudo das falácias, devido a relação do texto com os personagens Capitu e Bentinho, do romance Dom Casmurro, de Machado de Assis. Também os alunos perceberam a correlação do texto com os conteúdos estudados nas aulas anteriores; muitos compreenderam a importância da retórica na construção de um discurso.

5ª aula. Foram discutidas em sala as respostas dos alunos. Seguem as respostas de alguns alunos sobre o significado dessas falácias¹⁷.

1. Dicto Simpliciter: *“Quer dizer um argumento baseada numa generalização não qualificada. Por exemplo: o exercício é bom, portanto, todos devem se exercitar. O argumento é uma falácia. Dizer que o exercício é bom é uma generalização não qualificada. Por exemplo: para quem sofre do coração, o exercício é ruim. Muitas pessoas tem ordem de seus médicos para não se exercitarem. É preciso qualificar a generalização. Deve-se dizer: o exercício é geralmente bom, ou é bom para a maioria das pessoas. Do contrário, está-se cometendo um Dicto Simpliciter”.* (Aluna A, do 3º ano A, turno vespertino).

2. Generalização Apressada (ou falsa indução): *“É o oposto do Dicto Simpliciter, e ocorre quando uma regra específica é atribuída ao caso genérico e/ou quando não há exemplos suficientes para justificar uma conclusão. Um exemplo é a utilização de silogismo: na minha sala de aula Carlos não fala inglês, Denise não fala inglês, Andreia não fala inglês, Eu não falo inglês, portanto, ninguém da minha sala fala inglês. Não há argumentos suficientes para sustentar a conclusão da premissa”.* (Aluna B, do 3º ano B).

¹⁷ Nas respostas dadas pelos alunos, referente ao questionário do texto O Amor é uma falácia, houve muitas respostas copiada literalmente do texto, sem uma reflexão expandida delas. Entendendo que o necessário seria a devolução da atividade, para que os alunos refizessem a partir de uma análise mais reflexíssima do texto, fazendo uma correlação das falácias com as relações interpessoais deles no dia a dia. O problema que para fazer isso necessitaria de mais aulas interferindo no conteúdo problemático da disciplina e no calendário escolar da Escola. Decidir manter as respostas para compreendermos umas das dificuldades da compreensão do conceito de retórica, é que muitos alunos não possuem o hábito de leitura, e como consequência dificuldades de entendimento na leitura do livro didático, assim implicando na produção de texto. Essa deficiência não pode ser atribuída somente aos alunos, mas é um problema no processo ensino-aprendizagem que tanto os professores, coordenadores pedagógicos da escola, direção, URE (Unidade Regional de Ensino) SEDUC, Alunos, pais e políticas públicas do Estado tanto educacionais e sociais, de maneira direta ou indireta são responsável por esse problema. Os problemas educacionais não podem ser analisados numa perspectiva isolada, todavia, de maneira holística.

3. Post-Hoc: “É uma expressão latina que significa “depois disso, logo por causa disso”. Esse é o nome de uma falácia que ocorre quando concluímos existir uma relação causal entre dois eventos. Por exemplo: Não levamos o Tiririca ao piquenique. Toda vez que ele vai junto, começa a chover”. (Aluno **C**, do 3º ano B)

4. Premissas Contraditórias: “Quando as premissas de um argumento se contradizem, não pode haver argumento. Se existe uma força irresistível, não pode existir um objeto irremovível. Exemplo: se Deus pode fazer tudo, pode fazer uma pedra tão pesada que ele mesmo não conseguirá levantar? Pode! Mas se ele pode fazer tudo, ele pode levantar a pedra?”. (Aluna **D**, 3º ano A).

5. Ad Misericordiam: “Exemplo, um homem vai pedir emprego, e quando o patrão pergunta quais as suas qualidades, o homem responde que tem uma mulher e dois filhos em casa, que a mulher é aleijada, as crianças não tem o que comer, não tem o que vestir, nem o que calçar, a casa não tem cama, não há carvão no porão e que o inverno se aproxima. Isso não é um argumento, E homem não respondeu à pergunta do patrão sobre suas qualificações. Em vez disso, tentou despertar a sua compaixão. Cometeu a falácia de Ad Misericordiam”. (Aluno **E**, do 3º ano A).

6. Falsa Analogia: “Eis os exemplos: deviam permitir os alunos consultarem seus livros durante os exames. Assim como os cirurgiões levam radiografias para se guiarem durante uma operação, os advogados consultam seus papéis durante um julgamento. Por que, então, não deixar que os alunos recorram aos seus livros durante uma prova? As situações são completamente diferentes e não pode fazer analogias entre elas, porque os advogados e médicos não estão fazendo testes para ver se aprenderam ou não”. (Aluna **F**, do 3º ano B).

7. Hipótese Contrária ao Fato: “Exemplo: se madame Curie não deixasse, por acaso, uma chapa fotográfica numa gaveta junto com uma pitada de pecheblenda, nós hoje não saberíamos da existência do composto químico que é o rádio (RA). Isso é uma falácia. Se Madame Curie não tivesse descoberto o rádio de alguma outra maneira, talvez outra pessoa o descobrisse. Muita coisa poderia acontecer. Não se pode partir de uma hipótese que não é verdadeira e tirar dela qualquer conclusão defensável”. (Aluno **G**, do 3º ano A).

8. Envenenar o Poço: “Dois homens vão começar um debate, o primeiro se levanta e diz: “meu oponente é um mentiroso conhecido. Não é possível acreditar numa só palavra que ele disser”. Isso não é justo. O primeiro envenenou o poço antes que os outros pudessem beber. Atou as mãos do adversário antes da luta começar”. (Aluna **H**, do 3º ano A). No final da aula passei para eles lerem o capítulo 11 do livro didático *O nascimento da lógica*;

Essa atividade causou interesse nos alunos, por alguns motivos: primeiro pelo enredo literário do texto; segundo porque muitos já tinham estudo Machado de Assis nas aulas de literatura; terceiro porque eles perceberam que por meio da lógica e retórica podemos construir uma narrativa de acordo o interesse de cada um, que pode ser aceita ou não por nossos interlocutores, dependendo da capacidade persuasiva de nossa argumentação.

6ª aula. Foi feita a discursão do capítulo 11 do livro didático sobre o nascimento da lógica. Com os seguintes temas: Os usos cotidianos da “lógica”; os alicerces do pensamento lógico com Heráclito e Parmênides; o aparecimento da lógica, a dialética platônica e a analítica de Aristóteles. Fazendo uma relação da lógica e dialética com a retórica sofística, muitos compreenderam a contribuição da retórica com esses conhecimentos. Após a discussão, foi passada duas atividades, a primeira individual referente às seis questões da página 129 sobre o nascimento da lógica. do livro didático; a segunda atividade em dupla, com as seguintes perguntas: **1.** Quais são as relações entre a retórica sofística com o uso cotidiano da lógica? **2.** Existe alguma relação entre a retórica sofística com o pensamento de Heráclito e Parmênides? Justifique a resposta. **3.** Qual é a relação da dialética platônica com a retórica sofística? **4.** Existe alguma relação entre a analítica aristotélica com a retórica sofística? Justifique a resposta. Esse conteúdo já havia sido estudado por eles no ano anterior.

7ª aula. Foi discutido na aula o entendimento deles com relação a atividade feita em casa, eles entregaram a atividade escrita que havia sido solicitado. Segue algumas respostas dada por eles:

Dupla A. Questão 1. *Lógica e lógico significa algo evidente, a conclusão de um raciocínio implícito, compartilhado por todos. Nesse raciocínio estar presente as noções de inferência, coerência, conclusão sem contradições. Percebemos uma relação entre esses conhecimentos com a retórica sofística; porque a lógica se fundamenta em princípios matemáticos, a retórica também, só que ela usa o discurso persuasivo levando em conta as emoções.* **Questão 2.** *Sim. Pelo que nós entendemos a retórica está ligada a Heráclito quanto ao devir, o pensamento em movimento, o conhecimento que está sempre em mudança. Quanto a Parmênides, se diferencia porque os sofistas critica a estabilidade do ser.* **Questão 3.** *Parece até que são a mesma coisa, porque tanto uma como a outra parte da discussão entre interlocutores para convencer sobre alguma coisa.* **Questão 4.** *Aristóteles descreve os erros e acertos de Platão, Heráclito, Parmênides com relação ao conhecimento. Ele define as diferenças entre dialética, retórica e lógica; as duas primeiras são exercício do pensamento e da linguagem de como funciona a montagem de um discurso; já a lógica é um instrumento para conhecer a realidade.*

Dupla B. Questão 1. *Entendemos que essas duas formas de conhecimento estão muito próximas uma da outra, porque ambas tratam de organizar as ideias sobre o entendimento de um fato concreto e uma ideia discursiva.* **Questão 2.** *Existe. A retórica sofística está ligada quanto a ideia de que o pensamento e os seres estão em constantes mudanças, de acordo Heráclito, que ele chama de devir. Agora quanto a Parmênides são conhecimentos opostos, porque os sofistas criticam e discorda da ideia de um ser imutável, e eterno de Parmênides.* **Questão 3.** *São conhecimentos similares, porque estão ligados diretamente com a capacidade discursiva de convencer os seus interlocutores de suas ideias.* **Questão 4.** *Parece que não, porque a analítica está inserida na lógica de Aristóteles, partindo de premissas matemática para alcançar um resultado, já a retórica está preocupada com o ato do convencimento.*

Dupla C. Questão 1. *A relação entre retórica e o uso cotidiano da lógica estão muito próximos, devido os dois tratar da organização do pensamento mediante um problema ou discurso. Parece que a diferença, é que a lógica recorre aos princípios matemáticos, e a retórica além de um pensamento lógico usa das emoções também.* **Questão 2.** *Sim. Porque as ideias de Heráclito está ligada ao movimento do pensamento, a transformação eternas das ideias e do ser, nada permanece idêntico a si próprio; isso é muito semelhante com a retórica sofística. Já Parmênides defende o não movimento, que o ser não pode mudar, assim segunda ele a verdade é imutável. Nesse contexto a retórica de acordo Parmênides ela tem a função de falsear a realidade.* **Questão 3.** *Nós não conseguimos ver as diferenças, porque tanto uma como a outra tratar de preparar o indivíduo para ter argumentos para uma discussão sobre qualquer assunto.* **Questão 4.** *Não. Porque a analítica de Aristóteles parece que é um instrumento para conhecer, e não modo para conhecer; diferente da retórica ela não parti de argumentos emocionais para conhecer.*

Dupla D. Questão 1. *A relação é que as duas recorre por meio da razão formular um discurso para alcançar seus objetivos, entretanto, a retórica usa as emoções para ajudar na prática do conhecimento.* **Questão 2.** *Pelo que nós entendemos sobre os dois filósofos pré-socráticos, é que tem uma relação entre eles e a retórica. Segundo Heráclito é pensamento se caracteriza pelo movimento, tudo se transforma; semelhante a retórica sofística que o discurso se constrói a parti das emoções, persuasão e de premissas lógicas. Já Parmênides, contrário a Heráclito e a retórica, afirma que não há movimento e que a verdade não pode mudar; nós concordamos com o pensamento de Parmênides. Todavia, a retórica utiliza os dois filósofos como base de sua estrutura.* **Questão 3.** *Para nós são a mesma coisa, porque as duas trabalha com o discurso para convencer o que está certo ou errado, e recorre ao meio da persuasão utilizando as emoções e a razão.* **Questão 4.** *Parece que não, porque Aristóteles fundamenta sua analítica a*

parti de premissas matemáticas para conhecer; a retórica usa do convencimento por meio das emoções e linguagem.

Nessa atividade foi importante para os alunos entenderem os conceitos de dialética, retórica e lógica, de acordo Sócrates, Platão, Aristóteles, Parmênides, Heráclito e os sofistas; nesse contexto eles compreenderam as similaridades e diferenças desses termos. Pela as respostas dadas pelos alunos, referente ao exercício, constate-se que eles perceberam a presença da retórica nos diversos saberes tanto na disciplina de Filosofia e nas demais.

Após isso iniciou a discussão sobre lógica, agora no capítulo 12, Elementos da Lógica. Primeiro subtítulo: Principais características da lógica aristotélica: a proposição; sujeito predicados; qualidade e quantidade; modalidade e relação. Sempre tentando fazer, eles entenderem a questão intrínseca entre o ensino da retórica e a lógica; a primeira parte de premissas lógicas, todavia, levando em conta a *dóxa*, emoções e a persuasão. No término da aula foi passada uma atividade em dupla para casa, da página 144 do livro didático; e outra individual: Faça uma síntese entre semelhança e diferenças entre a retórica sofística com as principais características da lógica aristotélica e proposição.

8ª aula. Foi corrigida a atividade de 24 questões feita em dupla, e outra sobre lógica e retórica feita individual, segue uma resposta de uma aluna:

Aluno A. *São seis características principais da lógica aristotélica (instrumental, formal, propedêutica, normativo, doutrina da prova, geral e temporal). Essas características estão livro Órganon de Aristóteles, que significa instrumento. A primeira característica é o instrumento do pensamento e da linguagem para pensar corretamente; a segunda define que é preciso um conhecimento prévio antes de qualquer investigação científica ou filosófica; a terceira, fornece princípios, leis, regras e normas para desenvolver qualquer conhecimento; quarta, estabelece normas para provar uma demonstração. Dada uma hipótese, permite analisar sua origem e consequências, dado a conclusão, permite através da doutrina da prova se é verdadeira ou não; a última característica define que o pensamento não está preso no tempo e lugar, porque são universais, necessários e imutáveis.*

Segundo Aristóteles uma proposição é constituída de dez termos ou categorias, é aquilo que serve para designar uma coisa. São palavras e ideias que estão presentes em tudo quanto pensamos e dizemos. As dez categorias são: 1. substância (homem, Aristóteles, animal); 2. quantidade (três metros de comprimento); 3. qualidade (amarelo, grego agradável); 4. relação (o dobro, metade, menor); 5. lugar (na rua, em casa, na escola); 6. tempo (hoje, ontem, amanhã); 7. posição (sentado, deitado, de pé); 8. posse (armado, estando de posse de uma arma); 9. ação (derrama, corta, fere); 10. paixão ou passividade (está ferido). Aristóteles classifica as categorias

no sentido de extensão em três partes: 1. gênero (extensão maior, compreensão menor. Exemplo: animal.); 2. espécie (extensão média, compreensão média. Exemplo: homem.); 3. indivíduo (extensão menor, compreensão maior. Exemplo: Sócrates).

A lógica aristotélica trabalha com características, proposição e silogismo, para organizar o pensamento por meio da linguagem formal e matemática. Já a retórica sofística utiliza dessa ferramenta criada pela lógica adequando as emoções e a persuasão para alcançar seus objetivos.

Essa atividade tinha o objetivo dos alunos de entenderem a estrutura de forma da lógica aristotélica, que a lógica segue características, proposições que formam silogismo para criar instrumento de linguagem para corrigir contradições de nossas ideias, ou seja, bases para um pensamento científico. Outro objetivo é que a retórica para ser desenvolvida precisa da lógica para poder ser aplicada.

Depois foi discutido o silogismo dialético e científico, de acordo Aristóteles, e sobre a lógica depois de Aristóteles. Houve uma discussão da importância da lógica na organização do pensamento retórico. No fim da aula, foi passada uma atividade individual para casa. Qual a relação entre retórica e silogismo?

9ª aula. Foi corrigida a atividade, segue a resposta de um aluno sobre silogismo e retórica sofística:

Aluno A. *Aristóteles define dois tipos silogismo; dialético e científico. O primeiro as premissas se referem o que é apenas possível ou provável, ou o que pode ser contrária ou oposta. Assim sendo suas premissas são hipotéticas, a conclusão também pode ser hipotética. Assim o silogismo dialético aceita argumentações contrárias, devido suas premissas são meras opiniões. A dialética se caracteriza pela discussão entre opiniões contrárias, vencendo aquele que for mais persuasivo. Nesse contexto o silogismo dialético é próprio da retórica.*

O silogismo científico é universal e necessário, por isso não pode deixar de ser tal como é. Nessa circunstância suas premissas são apodíticas e sua conclusão também. Ele não aceita premissas contraditórias, suas premissas são universais necessárias e sua conclusão não permite discursão e refutação. O silogismo científico obedece a quatro regras: 1. as premissas tem que ser verdadeiras, não permitindo ser prováveis ou falsas; 2. as premissas devem ser primárias ou primeiras, isto é, indemonstráveis; 3. as premissas devem ser mais compreensíveis do que a conclusão; 4. as premissas devem ser causa de conclusão, isto é, estabelecendo as coisas que causam a conclusão.

Existem três tipos de premissas de silogismo científico: 1. axiomas, isto é, verdade que não pode ser contestada. Por exemplo, “O todo é maior do que as partes”; postulados, isto é, o

fundamento que a ciência recorre para o estudo de seu objeto. Por exemplo, o espaço plano na geografia; 3. definições do objeto da ciência investigada ou do gênero de objetos que ela investiga. Essa definição deve dizer o que a coisa estudada, ou seja, é, como é, por que é.

Pelo que entendi, o silogismo dialético está ligado diretamente com a retórica sofística, pelo motivo, que tanto um como o outro, aceita opiniões contraditórias. Já o silogismo científico está alicerçado em características e premissas matemáticas, assim se separando da retórica.

Nessa atividade o intuito era fazer com que os alunos compreendessem as diferenças entre retórica e lógica; a definição de silogismo dialético e científico, para compreender que a retórica utiliza do primeiro silogismo para persuadir os ouvintes dos seus argumentos. O silogismo científico é a base do pensamento da lógica, diferenciando da retórica.

Foi discutido em sala sobre as características da lógica, e o encerramento sobre o tema de lógica no livro didático. Fazendo uma correlação da lógica com a retórica sofística. Muitos alunos compreenderam a contribuição do conteúdo de retórica na construção de ideias para formular enunciados para garantir a defesa de qualquer discurso.

10ª aula. Foi dividida a turma em 6 grupos, de 4 a 6 alunos, e em seguida foram divididos cinco temas entre os grupos, para pesquisarem, fazerem um resumo e apresentarem em sala. Os temas dos trabalhos foram a tese de mestrado com título “Retórica e Argumentação no Ensino de Filosofia” de José Manuel Teixeira Silva, que contém 4 capítulos: 1. Um Império Antigo: Breve Genealogia da Retórica, 2. O ressurgimento da Retórica; 3. Retórica em Português; 4. Retórica e argumentação no Ensino de Filosofia, e o meu artigo sobre o ensino da retórica. A metodologia do trabalho: cada grupo ficou com um tema, foi fornecido o material didático, podendo também eles pesquisar outras fontes bibliográficas. Eles tiveram um mês para pesquisar e fazer o resumo dos respectivos temas, para, em seguida, apresentarem-no. Lembrando que em cada turma ficou um grupo com três alunos, com a função de fazer uma síntese dos temas, para fazer abertura do seminário, dando inícios às apresentações. Nas aulas seguintes, em cada encontro, foi feita uma discussão de cada tema do trabalho, para ajudar nas dúvidas com relação aos temas.

11ª aula. Foi feita uma discussão sobre meu artigo e do primeiro capítulo da dissertação. Houve uma participação ativa na discussão por partes dos alunos, sobre a importância da retórica no processo educacional. No término da aula foi passada uma atividade em individual para fazer uma relação da retórica sofística com o capítulo 29 do livro didático sobre a Existência da ética.

12ª aula. No início da aula, os alunos entregaram a atividade, segue uma resposta de uma aluna:

Aluna A. *A existência ética precede entendimento sobre algumas coisas, como por exemplo, o que é senso moral? Muitas vezes ficamos contentes e emocionados diante de uma*

peessoa que por meio de suas palavras e práticas demonstra honradez, honestidade e ações justas. Ficamos felizes e por isso tentamos imitar essas pessoas; isso denomina o que podemos chamar de nosso senso moral, que é a maneira que nós avaliamos as outras pessoas.

Também muitas vezes sentimos horror mediante uma violência: assassinato brutal de uma pessoa, chacina em uma favela ou de trabalhadores rurais, tortura etc. Ficamos indignados quando um inocente é condenado injustamente, e o verdadeiro culpado permanece livre. Essa é outra maneira de jugarmos a conduta alheia a partir da justiça e injustiça, de acordo nosso senso moral. Outra situação no contexto de senso moral, uma jovem tem uma gravidez sem planejamento, sendo que não está preparada para isso, tanto ela como o namorado. A família não apoia agora ela tem que fazer a escolha, continuar com a gravidez e ou fazer um aborto. Qualquer uma das escolhas implicará em consequências. O que ele deve fazer? Um pai de família desempregado, com a esposa doente e vários filhos, recebe uma proposta de emprego, todavia, o patrão exige que ele seja desonesto na função que irá ocupar, cometendo fraude que beneficiará seu patrão. Diante disso, ele deve aceitar ou não o emprego?

São situações como estas descritas acima, que implicam em várias dúvidas com relação que decisão tomar, isso afeta tanto o senso moral, mas coloca em prova a nossa consciência moral. Porque isso exige que as escolhas que fazemos, precisamos justificar para as outras pessoas e para nós mesmo, assumindo as consequências delas. Portanto, nossa consciência moral é superior aos nossos sentimentos morais.

Todos esses exemplos demonstram que o senso moral e a consciência moral estão ligados aos valores (integridade, generosidade, justiça, espírito de sacrifício etc). Todos os sentimentos provocados pelos valores (admiração, culpa, remorso, admiração, vergonha, cólera, amor, medo, dúvida), implicam em consequências direta para nós e as demais pessoas. Sabemos que os valores variam de grupo e época e que são influenciados por diversos fatores. Assim o senso e a consciência morais são formados pela nossa existência intersubjetiva, isto é, a partir de nossas relações com outros sujeitos morais.

O senso moral está ligado diretamente com nossos desejos e emoções, já a consciência moral é uma deliberação voltada de maneira mais ampla para os princípios racionais, portanto, a retórica sofisticada está interlaçada tanto numa como a outra, porque a retórica como instrumento de convencimento recorre tanto as emoções e os princípios racionais para alcançar seus objetivos.

O objetivo dessa atividade era que os alunos compreendessem as diferenças entre os conceitos de senso moral e consciência moral, para entender o que é moral e ética. Tanto como a outra necessita da dialética e da retórica para justificar suas narrativas.

Foi feita a discussão do capítulo 2 e 3 da dissertação *Retórica e Argumentação no Ensino de Filosofia* do professor José Manuel Teixeira. Percebi que muitos compreenderam que a retórica segue procedimentos fundamentados nos princípios racionais, para alcançar determinados objetivos. Passei uma atividade por grupo de acordo a divisão dos capítulos da dissertação e o meu artigo sobre retórica.

13ª aula. Houve a discussão sobre a relação da política, de acordo o capítulo 30 do livro didático de Marilena Chauí, com o título “*O início da vida política*”, com a retórica sofística. Houve uma percepção que a retórica contribui de maneira direta com a discussão política;

14ª aula. No início da aula os grupos de alunos entregaram a atividade, segue as cinco respostas:

GRUPO 1. Breve genealogia da retórica¹⁸

Os primeiros passos que podemos definir da retórica é as viagens de Ulisses e seus companheiros descrita pelo poeta Homero. Que nos ajuda a entender o modo como as técnicas de persuasão e argumentação determina o que podemos considerar o primeiro registro, chegando até os dias atuais. Permitindo o advento dos sofistas na Grécia Clássica com o surgimento da democracia. Também a grande contribuição de Aristóteles forneceu para a retórica demarcando-a por meios epistemológicos, assim construindo o seu primeiro corpus teórico.

Segundo José Manuel, Aquiles é um homem “mil ardis” transformando-se em herói rapidamente conquistando o público pelas suas astucias e artimanhas. Ele se transformar no herói grego por excelência e arquétipos dos demais heróis ocidentais. Aquiles filho e sucessor de Laerte, rei de Ítaca e marido de Penélope, sendo ele o personagem adorado por Homero em suas narrativas. “Tudo lhe é perdoado. Humano, demasiado humano, diria a sentença nietzscheana. Por nunca perder as suas qualidades humanas, Ulisses tornar-se herói imperecível”. (SILVA, 2012, p. 7). Ele percorre a história ocidental, passando pelos cavaleiros e romances medievais, cavaleiros arturianos, romances como a Ilha do Tesouro do poeta Stevenson, chegando até atualidade por meio dos Comic Marvel. “A retórica desta narrativa do humano que procura uma sedução, um enredo em busca da fama, da justiça, tem sempre este herói solitário.” (Ibid, 2012, p. 7).

Toda essa astúcia de Ulisses está presente na epopeia descrita na Odisseia de Homero. Com seu filho Telémaco, sua esposa Penélope; onde demonstra um Ulisses extremamente humano, com características de teimosia, lealdade, imprevisível, entretanto, mantendo compostura mediante

¹⁸ Estas respostas e as demais são partes dos trabalhos finais que os alunos produziram e apresentaram na conclusão da intervenção. Ressaltando que nesse período eles ainda não tinham concluído os trabalhos.

as intempéries do destino. Ulisses além de Guerreiro também é hábil no falar, assim é capaz de agir em tempos de guerra e paz.

Os heróis e deuses vivem em mundos diferentes, mesmo tendo poderes superiores aos humanos; os heróis não podem ser considerados deuses. Por isso Ulisses abraça seu destino, igual qualquer herói de nossa época, não lamentando sua finitude, ele busca alcançar a excelência, a areté. Essas duas características depois estarão inseridas na sofística. “Ele é artiloso e persuasivo. A razão toma conta dos seus aspectos, na montagem das estratégias. Mesmo em fúria interior, prefere usar a prudência e a eloquência no discurso para apaziguar a discórdia”. (Ibid, 2012, p. 9). A Odisseia se caracteriza por um texto que representa uma voz do passado. Ulisses tronar-se o símbolo para os humanos de superar desventura e sofrimento; o ideal grego de perfeição. Exemplo da importância de Ulisses pode ser compreendida nas aventuras nas ilhas dos ciclopes, onde ele castiga os gigantes que lhe dizimou sua tripulação. (Apud, od., Canto IX: 470-500; 510-515, SILVA, 2012, p. 10).

Os sofistas chegam à cidade

Ulisses engradece nas epopeias homéricas, ele sabe usar a retórica para seu benefício. Por exemplo, quando usa de suas astúcias verbais para ludibriar os ciclopes e escapar com vida. Os primeiros sofistas vão sempre resgatar esses textos antigos e procurar enaltecê-los em diferentes ocasiões; assim tanto a Ilíada e Odisseia tornar-se uma forma de enciclopédia para os sofistas. De acordo com SILVA (2012, p. 11), como explica Frederico Lourenço, de acordo o poema do século VIII, a Odisseia homérica é, a seguir à Bíblia, por ser o livro que mais influenciou o imaginário ocidental, moldando o pensamento grego-omano e medieval e dos demais países do Ocidente.

A Filosofia e retórica sempre caminham juntas e quando os laços mais se estreitam ao longo desta jornada mais fecunda fica esta última. Se a retórica pretende fazer prevalecer certas opiniões em detrimento de outras suas concorrentes, a Filosofia parte em busca das chamadas ‘verdades impessoais’. (SILVA, 2012, p. 11).

Essa aproximação iniciou muito cedo. Parmênides representando os filósofos começa com essa contenda agônica com os sofistas. O poema de Parmênides estabelece para a maioria dos pré-socráticos, a única forma de se chegar a verdade por meio da razão, destruindo tudo que vinha dos sentidos, porque os mesmos nos mergulham no mundo de sombras e aparências. O ser de Parmênides é contínuo, concomitantemente ideal para a dedução lógica.

A educação sofística representa uma contraproposta educacional em relação a Parmênides, recusando um conceito totalitário de uma verdade absoluta. O conceito pedagógico dos sofistas que aceito na pólis é profundamente ligada a razões históricas, que surgem no século VI a. C., com o término da tirania e o surgimento da democracia, assim criando um novo conceito

da política. Os sofistas recrutam um grande número de estudantes possível, suas aulas eram de maneira itinerantes. Segundo alguns historiadores a retórica nasceu em Siracusa, nos tribunais da cidade siciliana no século V a. C., com Corax e Tísias.

Todas as Ciências Humanas têm os seus fundadores. Os da argumentação então certamente entre os mais antigos, em vez que remontam ao século V a. C. Conta-se que, nessa época, a Sicília era governada por dois tiranos que expropriaram terras para as distribuírem pelos seus soldados. Assim que no ano 427 a. C. uma insurreição derrubou a tirania, os proprietários espoliados reclamaram as suas terras, originando processos sem fim. Foi nestas circunstâncias que Córax e Tísias teriam composto o primeiro ‘método raciocinado’ para falar perante o tribunal, ou seja, noutros termos, o primeiro tratado de argumentação. Esta história mereceria ser tanto mais verdadeira uma vez que dá à argumentação uma origem curiosamente paralela à da geometria. Com efeito, Heródoto (século V a. C.) atribui a invenção desta ciência aos egípcios que, todos os anos, tinham de se confrontar com os estragos provocados pelas cheias do Nilo. Tratava-se, em suma, em ambos os casos, da questão de limites apagados, aqui pelo rio, acolá pelo tirano. Como estabelecer as fronteiras das propriedades? Para as catástrofes **naturais**, uma resposta **geométrica**; para catástrofes culturais, uma resposta pela **argumentação**. Esta oposição conservou algo de exemplar na distribuição de papéis que faz. (PLATIN *apud* SILVA, 2012, p. 13).

Sabemos que a invenção da retórica pelos os sofistas, vai ser comunicada por Platão, uma leitura ríspida de quem foram os sofistas, feita por ele. Que é através dessa leitura que os sofistas são conhecidos. Essa imagem não é nada lisonjeira.

GRUPO 2. O ressurgimento da retórica

A nova retórica que está fundamentada em princípios aristotélicos ligada à argumentação e também ao conhecimento, são motivos de estudo e preocupação em pensadores como Perelman e Toulmin. Eles vão desenvolver, a partir do século XX, um caminho para o estudo da retórica, voltado para o discurso que envolve sempre um auditório. Perelman dirige seus argumentos para o auditório; para ele a própria Filosofia é uma forma de retórica de se ver e sentir o mundo.

Toulmim desenvolve uma teoria heurística no contexto da razão prática voltada para o interior da Filosofia e da lógica. Um novo tipo de entimema, ligado a linguagem, atitudes e valores. De acordo ele é preciso uma lógica prática que funcione neste mundo, porque não é papel da ciência resolver isso. Segundo os dois, o conhecimento não está fora para ser descoberto, ele só acontece através do processo escrito e do diálogo. Por isso necessita da retórica para conhecermos algo.

Segundo Silva (2012), é preciso conhecer um pouco do pensamento do francês Roland Barthes, considerado uns dos percussores do estudo da retórica que prevalece até os dias de hoje. Ele foi um dos primeiros autores a interessar-se pelo uso da imagem, como meio de potencialização da persuasão, fazendo isso por meio da imagem da fotografia. Diferente de

Toulmin e Perelman, ele não pode ser considerado um dos cultores da nova retórica; todavia, seu interesse e trabalho usando a imagem, contribui muito para a persuasão retórica.

Barthes: uma retórica da imagem

Em seu ensaio sobre Retórica Antiga, ele interroga-se sobre a “morte da retórica” num mundo que não adote uma nova retórica. Para Barthes a retórica é uma disciplina metalinguagem, onde a linguagem objeto é o discurso, fazendo a relação temporal entres os séculos V a. C. e XIX. “Este “discurso sobre o discurso”, na perspectiva de Barthes, comporta “várias práticas presente simultânea” (1985:20) conforme as épocas: uma técnica, um ensino, uma moral, uma prática social e uma prática lúdica”. (SILVA, 2012, p. 22). O primeiro entendimento da retórica na antiguidade, é que ela é a arte da persuasão, por meio de regras que consegue convencer um auditório por meio do discurso, mesmo ele sendo falso. Nesse contexto popularizou o ensino retórico entre mestre e discípulos.

*Enquanto **ciência** a retórica compreende um objeto, ‘um campo de observação autônomo delimitando certos fenômenos homogêneo’; ‘uma classificação desses fenômenos’, e ‘uma metalinguagem’, o conjunto de tratados que têm por objeto o discurso argumentativo. Campo **moral** comporta um sistema de regras ‘com finalidade prática’ e ‘um corpo de prescrições morais cuja função é ‘vigiar’ os desvios da linguagem’ (idem). **Como prática social** a retórica é expressão da apropriação da palavra por parte das classes dirigentes, ‘consagração iniciática da cultura burguesa’. Quando fala da retórica na perspectiva de **prática lúdica** Barthes tem em mente todo um conjunto de práticas que mimam, satirizam ou fazem ironia a partir da retórica enquanto prática institucional e instituída. (SILVA, 2012, p. 22).*

A partir do texto de Barthes publicado em 1964 com o seguinte título: Retórica da Imagem, ele analisa as estruturas significativas da imagem, por meio de anúncios publicitários. Concluindo que essa prática se transforma numa forma de ideologia caracterizando a retórica da imagem. Qualquer imagem vai além da conotação literal, porque existe uma mensagem simbólico ou conotada, que está inserida a um conjunto de conhecimentos pré-existentes e também compartilhados tanto pelo anunciante e o leitor. Para Barthes, a imagem sempre demonstra outra coisa diferente daquilo que representa quanto ao nível denotativo, ela é uma fonte de problematização de uma realidade oculta por trás de uma fotografia.

GRUPO 3. Retórica em português

De acordo com SILVA (2012), em Portugal existem cultores da retórica e da argumentação divididos em três áreas diferentes: os que são oriundos da Filosofia; os pesquisadores da Ciência da Comunicação; e do campo das Ciências jurídicas. Entretanto, as duas áreas que tem uma quantidade maior de retóricos, é a Filosofia e Ciência da Comunicação. Os critérios da metodologia para compreender o interesse da comunidade pela retórica, optou-se pela seguinte maneira.

determinar, sobretudo, mas exclusivamente, a partir da Porbase, quais os investigadores portugueses com publicações recentes⁵ na área. A pesquisa efetuada foi muito simples e utilizou, nas categorias 'título' e 'assunto', as expressões de pesquisa 'retórica' e 'argumentação'. (SILVA, 2012, p. 39).

Conforme José Manuel T. Silva, ele fez pesquisa nas seguintes entidades de educação, cultura, comunicação e outras em Portugal, para saber sobre o estudo da retórica em seu país. Ele pesquisou usando os mesmos critérios na B-ON- nas Bases de Dados de Artes e Humanidades e Ciências Sociais e Humanas; e na BOCC- Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, essa última possui uma seção exclusiva sobre retórica. Também está incluído a Sopcom- Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação que acolhe 11 Grupo de Trabalho (GT's). Grupo de retórica é presidida por Tito Cardoso e Cunha. José Manoel T. Silva fundamentou sua pesquisa em autores que possui produção científica na área da retórica em Portugal: como Alfredo Gaspar que do grupo das ciências jurídicas; Paulo Ferreira da Cunha, Paulo Morgado, Virgílio Correia, Boaventura de Sousa Santos, Manuel Maria Carrilho, Manuel Alexandre Júnior, Leonel dos Santos, Henrique Jales e Joaquim Neves Vicente.

Tito Cardoso que coordena o GT de retórica da Sopcom, é autor de livros sobre a retórica: Silêncio e Comunicação, Razão Provisória, Ta Pragmata; Argumentação e Crítica e Retórica da Argumentação; além de outros autores. Tito ao longo de sua carreira na área de Ciências da Comunicação produziu conhecimento no campo da retórica. Fazendo relação da moral provisória cartesiana, o ceticismo científico, hermenêutica e linguagem com a retórica. Tanto a retórica e ceticismo é aceito pela modernidade seguindo os escritos platônico, incluindo o preceito cartesiano, declarando como falso aquilo que é apenas verosímil; assim impedindo uma retórica argumentativa.

Esta posição cartesiana de excluir do campo epistémico o conhecimento provável torna impossível o reconhecimento de qualquer racionalidade cognitiva ao discurso retórico argumentativo – ao prosseguir o verosímil, este é identificado com o falso. Esta vitória do cartesianismo, na ciência moderna, é uma afirmação da vitória do platonismo quando este limita o campo epistémico a uma certeza do conhecimento, e contrasta com as duas fases mediante as quais o renascimento se entrelaça com modernidade. (SILVA, 2012, p. 42).

Tito demonstra através dos seus escritos da Razão Provisória, que o conhecimento científico de maneira consciente ou não sempre fez uso da retórica como forma de criar elementos para formular suas premissas e divulgá-las. Cientistas como Popper e Kuhn abriram um novo caminho para o pensamento científico que se afasta do positivismo e neopositivista, influenciado pelos paradigmas de Platão e Descartes. Todavia, Kuhn atribui um papel importante da retórica na formulação do raciocínio científico. “A própria demonstração da sucessão de paradigmas aproxima a ciência da noção de verosímil e provável, mais do que da noção de uma verdade

inconcussa”. (SILVA, 2012, p. 43). *Ressaltando que a retórica não tem nada a ver com experimentos e observações de fatos, do que a ciência se ocupa. Ela está presente na natureza discursiva da ciência.*

GRUPO 4. Retórica e argumentação no Ensino de Filosofia

Segundo SILVA (2012), com um ressurgimento mais aprofundado de um interesse maior pela retórica, aumenta as problemáticas de uma didática filosófica; em um contexto que nas últimas décadas houve uma abertura para argumentação e a retórica, emergindo múltiplos desafios com essa mudança pedagógica em Portugal, mas que também é pertinente em outros países. Frédéric Cossuta é um autor importante quando a discussão se refere a metodologia e estratégias discursiva, e de argumentação em Filosofia. Outros autores também são importantes nesse processo: Joaquim Neves Vicente, Rui Alexandre Grácio, João Boavida e Roberto Ramirez Bravo.

Estratégias de discurso argumentativo

Frédéric quando aborda estratégias discursivas e de argumentação no seu livro Didática da Filosofia, ele demonstra uma atenção especial à questão da metodologia, tanto dos objetos e dos instrumentos de validação. Ele assume uma perspectiva de integração ao identificar o âmago da atividade filosófica.

saber se ela é demonstrativa ou não; saber como pensar as relações pelas quais uma tese é legitimada; reconhecer as operações que se desencadeiam e através das quais é obtida a nossa adesão. Ao englobar a diversidade dos fenômenos discursivos, ‘a vocação da Filosofia é ‘explicar a razão’, seja qual for a forma escolhida para fazer’ (1998: 153). (SILVA, 2012, p. 57).

Nesse contexto, Cossuta cria uma argumentação para diminuir as distancias entre o interlocutor e o filósofo, retirando as dificuldades da interpretação ou das opiniões contrárias.

Abertura dos programas à argumentação e retórica

No final do século XX em Portugal a grande discussão em torno do Ensino de Filosofia era uma didática específica para a disciplina, um desentendimento quanto à forma e os conteúdos a serem incluídos nos componentes curriculares. Assim formados dois grupos com relação ao Ensino de Filosofia.

aqueles que firmavam que era um contra-senso a construção de uma didática da Filosofia, já que a disciplina é ‘ela própria uma pedagogia’, e outros que pugnavam em pôr em prática urgentemente tais ideias, para que a própria Filosofia não ficasse cada vez mais só no seu isolamento. (SILVA, 2012, p. 61).

Referências para uma didática do Ensino de Filosofia, está contido num artigo publicado pela Revista de Filosofia de Coimbra/PO, do filósofo Joaquim Neves Vicente, onde ele expõe de maneira resumida as questões que definia à constituição de uma didática específica da Filosofia.

Ele é partidário da segunda tese, que é a aproximação do Ensino de Filosofia com as demais ciências da educação. “Para esses autores tal ideia não fazia qualquer sentido, “a Filosofia não tinha que pedir empréstimo de coisa alguma”, uma vez que era ponto assente nesta facção que “a Filosofia é ela própria uma pedagogia e uma didática”. (1994: 397). (Ibid, 2012, p. 62).

Diante desta problemática, Neves Vicente acompanha aquele que defende uma didática própria da Filosofia, para justificar isso o pesquisador recorre trabalhos produzidos em seminários e Universidades de verão na França, do pesquisador Michel Tozzi. São dois motivos principais por essa defesa de uma didática específica da Filosofia: primeiro, a mudança quantitativa e qualitativa dos alunos de Filosofia; segundo, o desenvolvimento das ciências específicas. Esse item está ligado no aumento de alunos franceses nas escolas de Filosofia; na durante a Segunda Mundial o número de alunos na Filosofia era de 5%, esses números nos últimos 50 anos subiram para 80%. Dando esse aumento o Ensino de Filosofia deixou de ser exclusividade das elites. “[...] a Filosofia, que antes era uma matéria reservada a uma minoria socialmente selecionada pela escola, passa a ser uma disciplina generalizada. De um ensino filosófico de elite passou-se a um ensino filosófico de massa”. (1994: 399). (apud, SILVA, 2012, p. 62).

GRUPO 5. O Ensino da Retórica (artigo)

A retórica nasceu no século v a. C., na Sicília e foi introduzida em Atenas pelos sofistas, eles desenvolveram círculos políticos e jurídicos da Grécia Antiga. Originalmente visava persuadir sobre os mais diversos assuntos, mas acabou por tornar-se sinônimo da arte de falar bem, em oposição ao filósofo Sócrates. Aristóteles na obra Retórica, lançou as bases para sistematizar o seu estudo, identificando-a como um dos elementos chave da Filosofia, junto com a lógica e a dialética.

Assim a retórica foi uma das três artes liberais ensinadas na Idade Média, constituindo o “trivium”, junto com a lógica e a gramática. Até o século XIX foi uma parte central da educação ocidental, preenchendo a necessidade de treinar oradores e escritores para convencer audiências de acordo argumentos. Analisando por esse véis a retórica está ligada à audiência em três frentes: Lógos, pathos e éthos. A preparação na elaboração do discurso e sua apresentação, requer atenção a cinco item que se complementam: os cinco cânones ou momento da retórica. O inventio ou invenção, a escolha dos conteúdos do discurso. Portanto a retórica é uma ciência quanto estrutura discursiva; é uma arte no sentido da experiência com a técnica; é um conhecimento alicerçado numa linguagem para desenvolver uma aprendizagem. A retórica possui seus próprios ensinamentos podendo ser ensinados de maneira técnica por um especialista.

O conceito de retórica foi desenvolvido na Grécia pelos sofistas, Sócrates e Aristóteles, esses dois últimos perceberam a importância dela, entretanto, não aceitando como ciência, e se uma arte do convencimento.

Essa atividade foi corroborar a importância da retórica no conteúdo sobre política, demonstrado através da dissertação sobre o ensino da retórica do professor José Manuel e dos sofistas que potencializa o aprofundamento do ensino da retórica como compreensão do entendimento do conceito de política.

Discussão do capítulo 4. Foi analisada a importância da retórica na formação da interdisciplinaridade e transversalidade com as outras disciplinas no meio escolar;

15ª aula. Começaram as apresentações dos trabalhos pesquisados pelos alunos. Foram apresentados os capítulos 1 e 2 da tese de dissertação de mestrado, Retórica e Argumentação no Ensino de Filosofia, do professor José Manuel Teixeira Silva. Percebi uma compreensão por parte dos alunos referente à importância da retórica no meio escolar;

16ª aula. Houve apresentação dos capítulos 3 e 4 da dissertação de mestrado citada anteriormente. Houve uma percepção por dois discentes que a retórica está inerente na compreensão da interpretação do mundo por meio da linguagem.

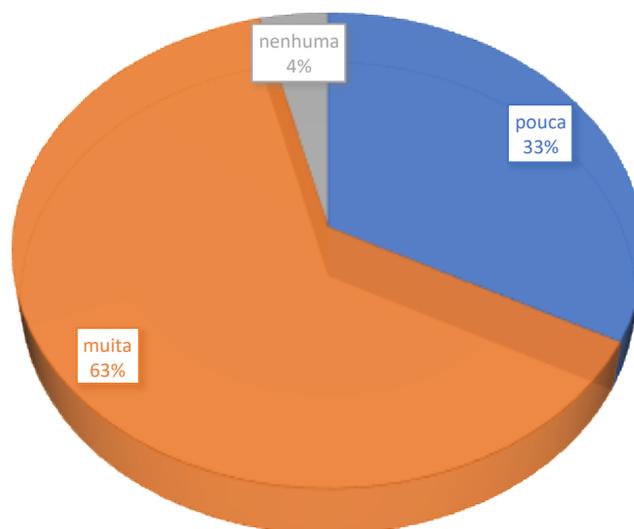
17ª aula. Na intervenção, aconteceu a apresentação do trabalho referente ao meu artigo sobre o ensino da retórica. Percebi um entendimento por parte dos alunos referente à retórica sofística e sua importância no meio escolar;

18ª aula. Foi feita uma avaliação da intervenção discursiva. Muitos alunos compreenderam que a retórica não é um fim como verdade universal, e sim um instrumento linguístico para compreensão do mundo e para proporcionar argumentos lógicos e persuasivos, para acreditarmos em nossas ideias e criar elementos persuasivos para convencer as demais pessoas de nossos argumentos. Em seguida, foi passado um questionário individual para os alunos responderem e trazer no dia seguinte.

Obs. Os conteúdos sobre política no livro didático, dos capítulos 30-32, já são contemplados no conteúdo programático do 4º Bimestre. Assim, parte dele foi estudada, fazendo a relação da retórica com a política, em três aulas no mês de novembro. Outra parte, numa aula dentro da proposta de intervenção. Não houve tempo para estudar o capítulo 32 sobre a questão democrática.

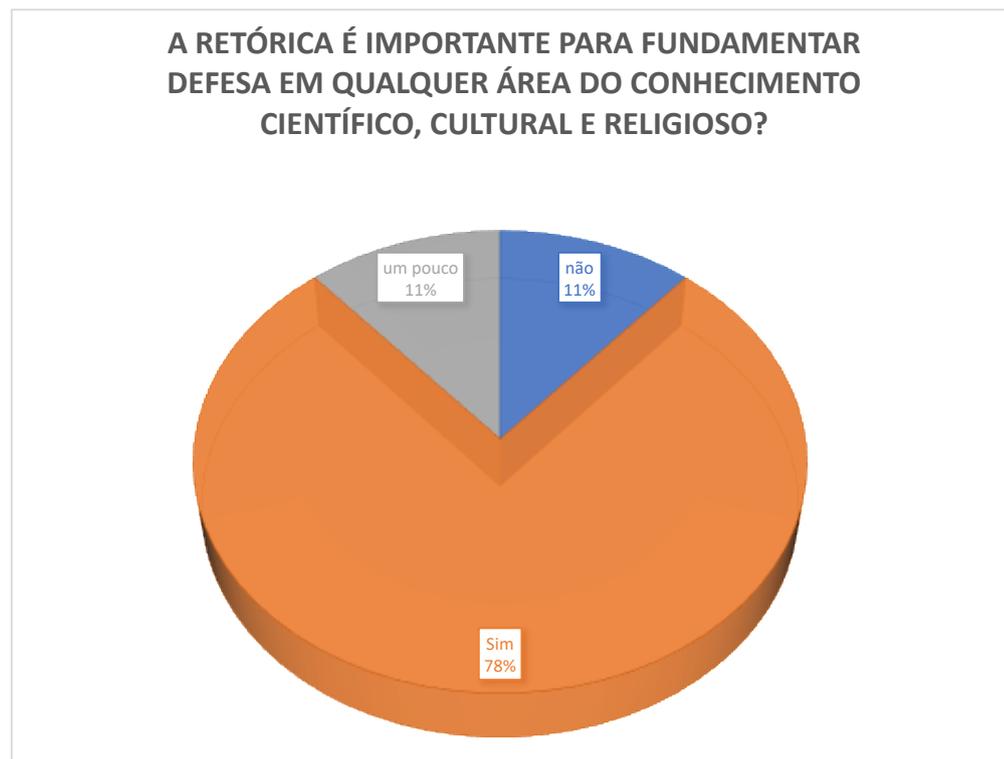
Questão 2

DE ACORDO COM O QUÊ VOCÊ ESTUDOU SOBRE A RETÓRICA NO 3º ANO, QUAL A CONTRIBUIÇÃO DELA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA

**Questão 03**

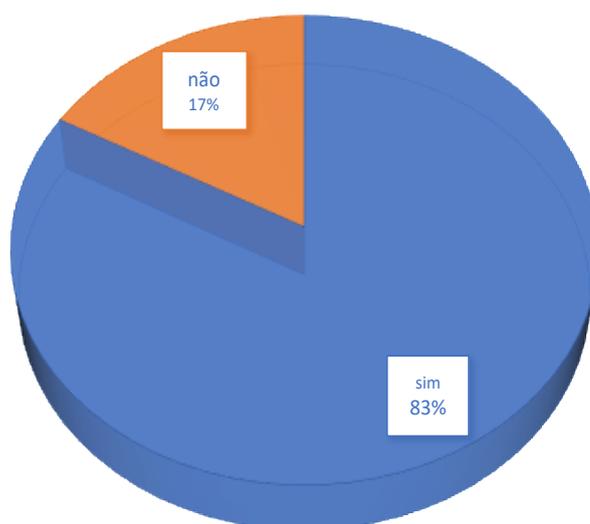
A RETÓRICA PODE CONTRIBUIR NA INTERDISCIPLINARIDADE DE TEMAS COM OUTRAS DISCIPLINAS? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.

**Questão 04**



Questão 05

DIANTE DO QUÊ VOCÊ ESTUDOU SOBRE RETÓRICA, RECOMENDARIA QUE ESSE TEMA FOSSE INCLUÍDO NOS TEMAS TRANSVERSAIS DA ESCOLA? JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.



Análise da resposta

Sobre a questão número **1**. 42% responderam alternativa **A**, que não estudaram sobre retórica no 1º e 2º ano, nem na disciplina de Filosofia ou em outra área do conhecimento. Sabemos que a retórica está presente em qualquer disciplina, como capacidade argumentativa de justificar ela própria e de dialogar com os alunos. A resposta de nunca terem estudado é compreensível, tratando o estudo do conceito de retórica quanto sua história e aplicabilidade dela; alternativa **B**, 28% responderam que estudou sobre retórica durante o 1º e 2º ano do Ensino Médio. Uma das alternativas para mensurar essa resposta por essa quantidade de alunos, é que eles perceberam mesmo de forma propedêutica, a retórica como maneira argumentativa nas diversas áreas do conhecimento; quanto aos 30% que responderam alternativa **C**, que estudaram um pouco a retórica é difícil uma mensuração exata, referente essa compreensão deles sobre esse conhecimento. Mas dentro do processo de ensino-aprendizagem esse pouco estudo corrobora com o desenvolvimento do ensino-pedagógico do conceito de retórica.

A questão número **2**. 33% responderam alternativa **A**, que retórica tem pouca contribuição no Ensino de Filosofia no Ensino Médio; 63% disseram que a retórica tem muita contribuição no Ensino de Filosofia; 4% afirmaram que não há nenhuma contribuição quanto ao ensino de retórica. A maioria optou por responder que a retórica contribui para o Ensino de Filosofia, demonstrando que eles compreendem que a retórica não é um conhecimento fora da realidade deles. O que precisa é apresentar de maneira didática o tema para trabalhar pedagogicamente em sala de aula, para obter resultados nas várias narrativas nos diversos conhecimentos científicos.

A questão **3**. nas respostas dadas pelos alunos, a maioria optou pela letra **A** correspondente a 63%, afirmando que a retórica é importante na relação com outras disciplinas quanto ao processo ensino-aprendizagem na escola; alternativa **B**, 12% fizeram a opção que a retórica não contribui com interdisciplinaridade na escola; 25% não tem garantia que o ensino da retórica é importante quanto a coletividade do ensino no meio escolar, optando pela pouca importância da mesma. Percebe-se mesmo eles não terem uma noção epistêmica do conceito de retórica, por diversos fatores que já foram elencados anteriormente, entretanto, fica um indicativo eles compreendem que o ensino da retórica é relevante na escola.

Com relação a questão de número **4**, a menor parte somando 11% dos entrevistados marcaram alternativa **A**, não vê importância da retórica em qualquer forma de conhecimento; esses mesmo 11% optaram pela letra **C**, afirmando que percebe pouca importância do ensino da retórica em qualquer área do conhecimento quanto científico ou não; 78% marcaram alternativa **B**, demonstrando que o ensino da retórica está presente em qualquer forma de conhecimento, que por isso ele relevante tanto na escola como na sociedade como um todo.

A última questão de número **5** do questionário, a maioria marcou a letra **A** da opção, somando **83%** definindo que recomendariam o ensino da retórica nos temas transversais da escola; alternativa **B**, 17% que falaram que não recomendaria por achar que não é importante esse tipo de conhecimento.

Sabemos que esse questionário não define a totalidade do conhecimento ou não conhecimento, da importância ou não importância do ensino da retórica tanto na escola e na sociedade. O questionário e toda intervenção demonstram um indicativo que o ensino da retórica tem muito a contribuir no ensino-aprendizagem dos alunos. A intervenção pedagógica realizada, buscando ensinar elementos básicos de retórica tratou-se de uma experiência exploratória. Sabemos que a retórica intrinsicamente está ligada a capacidade do movimento da linguagem, assim ela sempre estará em movimento nunca presa a algum absolutismo da ciência e do senso comum.

Compreendo que houve falhas na intervenção. Algumas foram citadas acima, devido a questão de tempo, erro de cálculo por minha parte, como por exemplo, ter deixado de trabalhar determinados conteúdos; ter adotados outras formas metodológicas nos textos trabalhados. Justamente por esses e outros motivos que continuarei com a pesquisa em sala de aula, com o intuito de corrigir os erros na intervenção para a busca não de uma perfeição, mas de menos erros retóricos.

Encontrar erros num processo de ensino da retórica não é necessariamente um problema para justificar que ela não tem relevância no Ensino de Filosofia no ensino básico, pelo contrário, a retórica tem como de um de seus objetivos, que através da compreensão dos erros numa determinada experiência, é a demonstração que para alcançar os objetivos práticos acontecem quando se entende que nossas relações de conhecimentos estão transitando no *mundo sensível e inteligível platônico*. Diferente de Platão, os Sofistas não buscam a perfeição de ideias, mas sim arte de iludir a si próprio e as demais pessoas sobre o conhecimento racional e emocional, tanto pelo mundo sensível e inteligível, ou seja, pela ciência e também pelo senso comum; razão e as emoções estão presentes em todas nossas relações. “O coração tem razões, que a razão não conhece” (PASCAL, 1973, p. 111). Também foi aplicado um questionário para cinco professores e duas coordenadoras. Transcrevi respostas de três professores e uma coordenadora. Segue o questionário.

5. Questionário respondido pelos professores e coordenadores: análises

1º. Durante o estudo de sua licenciatura e docência na escola, você estudou ou ministrou em Filosofia, ou em outra disciplina sobre a retórica?

pensamento através da fala e certamente implica em grande parte da capacidade mental de quem se aprofunda. Questão 5, letra a: Considero que um dos grandes problemas da aprendizagem é a falta ou incapacidade de entendimento e a dificuldade dos alunos falarem sobre o que leram ou ouviram.

Coordenadora e pedagoga. Questão 1 letra b; questão 2, letra b: Ela é importante para o Ensino de Filosofia, devido ela tratar de normas para organizar qualquer discurso. Questão 3, Letra a: Sim, porque a retórica é a base para sustentação de qualquer ideia, e a maneira de convencer a assembleia de nossas ideias. Questão 4, letra b: Sim, a retórica é um instrumento de organização das ideias, e assim ela é fundamental em qualquer conhecimento. Questão 5, letra a: Sim, porque seria uma maneira de demonstrar para os alunos a importância de dominar a linguagem para ter condições de sustentar as próprias ideias.

Professor de Geógrafo. Questão 1, letra b; Questão 2. Letra b: A contribuição da retórica para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio se deve à possibilidade de se desenvolver relações argumentativas, dialógicas, fundadas na racionalidade teórica. Questão 3, letra a: Devido à possibilidade das outras disciplinas também utilizarem a racionalidade teórica no desenvolvimento das relações com os alunos, que levem em conta argumentos das duas partes. Questão 4, letra b: Com a possibilidade do convencimento do outro, ou diálogo das partes, pois o discurso fundado na racionalidade teórica pode levar ao diálogo. Questão 5, letra a: Pois se torna muito comum profissionais da educação se utilizarem do discurso religioso/não comprovável cientificamente/filosoficamente para justificarem seu posicionamento teórico.

Professor de história. Questão 1, letra b; Questão 2, letra b: Contribui na ampliação do repertório argumentativo/crítico. Questão 3, letra a: Sim, sobretudo nas disciplinas que “abordam” textos (produção x discussão). Questão 4, letra b: Sobretudo com relação à cultura, combate ao obscurantismo cultural/religioso. Questão 5, letra a: Não necessariamente é possível trabalhar retórica, mesmo sem a obrigatoriedade no currículo escolar

6. Uma análise geral com a experiência da intervenção

Os professores e coordenadores da escola na qual foi aplicada a intervenção compreendem a contribuição do ensino da retórica no Ensino de Filosofia. Que por meio da retórica ajuda na interdisciplinaridade entre as disciplinas, e na criação de argumentos pelos alunos para justificarem e defenderem suas ideias. Que por meio do ensino da retórica é possível desenvolver um projeto interdisciplinar na escola para trabalhar temas transversais que possa corroborar no ensino-aprendizagem no meio escolar.

A recepção dos alunos com relação à intervenção e ao seu tema foi boa. Não houve rejeição pela maioria. Como em qualquer assunto, projeto e todas as propostas a serem discutidas e implementadas entre os alunos, dificilmente haverá unanimidade das mesmas.

Quanto aos textos, poderia se ter usado mais textos, e ter aprofundado mais os que foram trabalhados durante a intervenção. Os motivos do não aprofundamento é a questão do calendário escolar a ser seguido. Como muitos alunos trabalham, outros moram em Projetos de Assentamento (PA), se torna inviáveis atividades no contra turno dos alunos. Nesse contexto, a maneira que trabalhei o ensino da retórica com os alunos é uma das diversas possibilidades de trabalhar esse tema.

Gostaria de ter trabalhado textos de revistas, matérias de jornais escritos, redes sociais, e também a Constituição Brasileira, com os seguintes artigos: o Art. 5º Dos Direitos e Garantias Fundamentais; Art. 194-204 referente à Seguridade Social; Art. 205-217, sobre Educação Cultura e Desporto; Art. 225, referente ao Meio Ambiente; Artigos 226-230, sobre os direitos da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e Idoso; Artigos 231-232, dos Povos Indígenas. Nessa época de instabilidade política, com grupos que tentam desmontar a democracia, pedindo fechamento do Congresso Nacional e STF (Supremo Tribunal Federal), invocando o Artigo 142 § 1º e § 2º; percebe-se a confusão jurídica que muitos fazem com relação esse artigo. As forças Armadas, que são constituídas pela Marinha, pelo Exército e pela Aeronáutica, são garantias constitucionais dos três poderes (executivo, legislativo e judiciário), para manter a ordem e a lei. “[...] sob autoridade suprema do Presidente da República, e destinam-se à defesa da Pátria, à garantia dos poderes constitucionais e, por iniciativa de qualquer destes, da lei e da ordem” (BRASIL, 2019, p. 62).

Esses textos são importantes, porque sua origem foi fundamentada numa discussão retórica. Assim, são conteúdos pertinentes na inserção de uma intervenção, primeiro porque é uma formação sobre direitos e deveres, e a escola é um local onde se faz necessária a discussão sobre cidadania. A retórica sofisticada pode contribuir nesse processo, não com o intuito de encontrar verdades absolutas e inquestionáveis, mas sim, que os alunos possam compreender que esses artigos foram construídos na elaboração da Constituição de 1988, de grupos políticos e ideológicos, muitos deles antagônicos entre si. Nessa discussão, a retórica foi imprescindível.

Pretendo continuar com aplicação do projeto, com os textos ou partes dos que foram trabalhados na intervenção, e acrescentar os artigos citados acima. Para trabalhar o projeto em outras turmas, serão necessárias alterações no questionário, de com acordo retirada e acréscimo de textos. Até porque há uma biografia extensa para trabalhar com a retórica no Ensino Médio, de maneira interdisciplinar com as demais áreas do conhecimento. A necessidade do educador nunca

estar satisfeito com o conhecimento que possui, sempre será necessário o processo de indagação referente a didática aplicada em sala de aula.

Podemos fazer uma análise para demonstrar a importância do pensamento dos sofistas no Ensino de Filosofia. Imaginemos, por exemplo, a situação de um aluno que tira nota baixa numa avaliação. Quais foram os motivos desta nota? Desinteresses, incapacidade cognitiva, questões sociais, problemas psicológicos ou perseguição do professor? Sendo qualquer um desses motivos, qual a origem disso ter acontecido? Vamos tentar respondê-las a partir dos sofistas.

Para os Sofistas, o conhecimento é uma questão de interesse, desde que o indivíduo se pré-disponha a isso e tenha condições necessárias básicas de subsistência, e espaço adequado pedagógico. Se um sujeito não é portador de nenhuma deficiência cognitiva, ele pode desenvolver qualquer conhecimento. É claro que o portador de uma deficiência também pode desenvolver conhecimento. Se o aluno tira uma nota ruim, se faz necessária uma análise ampla do processo avaliativo, com o objetivo de encontrar falhas e as causas da nota ruim. Lembrando que o aluno pode ser avaliado de diversas formas, e não só limitado a uma prova escrita ou oral. Quando o aluno não consegue uma nota boa, não significa que ele não é capaz de desenvolver conhecimento científico, mas que houve um problema nesse processo, por exemplo: a metodologia da avaliação aplicada pela Escola, dificuldades de entendimento do conteúdo por parte do discente; dificuldade de transmissão do assunto da avaliação pelo professor; defasagem de conhecimento do aluno em séries anteriores; questões socioeconômicas e psicológicas de alunos e professores; problemas de indisciplina e violência escolar por parte dos alunos; ausência dos pais no acompanhamento escolar dos filhos; salas com lotação superior à média; professores com a carga horária, que faz com ele perca mais tempo com burocracia técnico-administrativo do que com a produção científica e cultural junto com os alunos; escolas sem espaços físicos e pedagógicos adequados para o ensino-aprendizado.

Cada um destes problemas elencados é assunto que já foi fonte para várias dissertações mestrado e teses de doutorado. Mesmo assim, continua aberta a discussão. Para discutir os problemas acima, é necessário procurar causas e motivos dos mesmos. Uns dos grandes problemas da sociedade, quando se analisa a escola, é que na maioria das vezes se faz de dentro para fora, ou seja, entre o muro da escola. O resultado disso é que os pais, muitas vezes, culpam a escola e o corpo docente pelo mal resultado do filho na escola. Por outro lado, muitos professores culpam outros professores dos anos anteriores dos pela defasagem de aprendizado, indisciplina e falta de estrutura física e pedagógica não oferecida pelo Estado. Já vários alunos culpam professores, escola e Estado. Já o Estado, várias vezes, culpa os docentes, discentes e pais pelo fracasso escolar.

Diante dessa celeuma pedagógica, surgem as perguntas: Quem está certo? Quem está errado? A educação é o conjunto de todos esses problemas, o processo do sucesso educacional não é feito por salvadores da pátria, e sim pela participação efetiva de pais, alunos, corpo pedagógico da escola, sociedade civil e o Estado. A escola está inserida nos problemas socioeconômicos, culturais, políticos, científicos, ambientais e religiosos da sociedade. A escola necessariamente não é uma panaceia de soluções para todos os problemas, mas de problematizar causas e motivos dos problemas, e junto com a sociedade e o Estado buscar soluções.

Os sofistas demonstram que o conhecimento é uma questão humana, e não dos eleitos por alguma questão imanente ou transcendente. A vida percorre um trajeto muitas vezes trágico, sobre o qual não temos garantia nenhuma em nossa existência. A vida é, e vai se construindo no dia a dia, e isto depende de nós e da sociedade. E por isso a vida é trágica. Estudar os sofistas não nos deixará, necessariamente, melhores ou piores, com mais ou menos conhecimento, mais felizes ou não. Estudá-los permite pelos menos entendermos um pouco das causas e motivos de nossas angústias existenciais e educacionais.

Conforme as ideias postuladas na discussão em pauta, afirma-se que é um desafio para os docentes e discentes estudar os sofistas, por vários fatores. Dentre eles, destaca-se a crença criada e alimentada ainda na antiguidade, e depois ao longo da História da Filosofia, que esses pensadores eram corruptores. Estudar os sofistas, para muitos, é um perigo para o conhecimento científico, político, cultural, religioso e moral, porque partem de uma exacerbada visão dualista que só enxergam como possibilidades o certo e o errado. Ao contrário do que muitos pensam, estudar estes autores não significa necessariamente substituir uma teoria por outra, mas sermos capazes de fazer uma autocrítica de nossas próprias ideias, considerando que a verdade, enquanto discurso, é uma questão de convencimento, advindo de vários fatores, tanto emocionais quanto racionais. O falso e o verdadeiro, em determinadas situações, dependem do ponto de vista de cada um, e isso pode ser bom ou também ruim. Nesse contexto, a retórica leva em conta o conhecimento racional, sem esquecer as emoções pessoais de cada um.

Como desenvolver o pensamento destes autores dentro da burocracia do Estado? É o antídoto para desburocratizar qualquer sistema que se julgar pronto e acabado, e é justamente por isso que qualquer instituição vê nestes autores um perigo para seus ideais. O pensamento deles serve para manter ou desmontar estruturas ou ideias, e depende de como é usado pelo sujeito.

Os Sofistas proporcionam uma análise do processo educacional de maneira holística e desvinculado de pré-conceitos imanentes e transcendentais. Através deles, percebemos que o conhecimento vai além das capacidades cognitivas e fundamentadas numa lógica. Todo conhecimento precisa emocionar o docente e o discente para criar motivações no ensino-

aprendizado. As emoções não se restringem somente ao amor Eros (de namorados), mas também no sentido de amor *philia*, (amor e amizade ao conhecimento). Significa emocionar-se, sentir amor pela busca do conhecimento. De acordo os sofistas, a palavra tem que emocionar o ouvinte, para que ele possa buscar suas próprias respostas. Nesse contexto, a função do professor não se limita somente a ensinar decodificações de signos, e sim de proporcionar que os alunos entendam os significados dessas decodificações dos signos. Por esses e outros motivos, são pertinentes o estudo e o ensino da retórica nos dias atuais, principalmente no meio escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao fazermos uma breve e parcial retomada da história da retórica na tradição filosófica, discutimos também alguns conceitos fundamentais, no primeiro capítulo. A contribuição da retórica na formação das Cidades-Estados, a democracia grega e a política como uma ciência imanente, que pode ser discutida no espaço público. Tanto Sócrates, quanto Platão, Aristóteles e os Sofistas, foram extremamente importantes nesse período e ao longo da história. A retórica ajudou muito na visão política e educacional, tanto na Grécia quanto nos dias atuais.

Estudar a retórica, a partir dos Sofistas, pode parecer estranho na insistência em resgatar as ideias desses pensadores, sabendo que a maioria de sua produção científica se perdeu ao longo do tempo, restando poucos fragmentos. Eles sobreviveram nesse contexto, e para aumentar a complexidade da sobrevivência do pensamento deles, foram citados ao longo da história, por adversários, ainda que frequentemente no sentido pejorativo. Diante desse impasse, surge a dúvida filosófica e histórica: “As dificuldades de acesso ao tema são tantas que não temos como calar a pergunta: por que ainda assim estudá-los?” (CURADO, 2010, p. 108).

Podemos citar quatro motivos principais para ainda estudarmos os Sofistas: primeiro, porque eles proporcionaram um contraponto ao pensamento estabelecido na Grécia clássica, causando um grande impacto entre os filósofos gregos. Segundo, porque mesmo suas ideias sendo contestadas, muitas vezes distorcidas e modificadas, sobreviveram ao longo da história. Terceiro, porque suas ideias são pertinentes na interdisciplinaridade e transversalidade no sistema educacional. Por último, porque suas ideias que chegaram até nós vieram em fragmentos, por meio de seus adversários, e mesmo sendo contestadas, contêm um poder enorme nas relações individuais e públicas.

Através dos Sofistas, fez-se parecer que é possível a capacidade de aprender e ensinar, de acordo com a imanência. Eles participaram do processo pedagógico do ensino-aprendizagem, tanto das virtudes e defeitos do mesmo. Porque eles são os primeiros a fazer uma propedêutica da profissionalização do educador, ou seja, o de receber pelos seus serviços prestados. A essência do debate sobre o ensino da virtude, no caso da minha pesquisa, é que o ensino da retórica é necessário no Ensino Médio. Isso torna visível a diferença do pensamento entre os Sofistas e Platão.

Para falar da retórica sofística, especificamente em Protágoras e Górgias, fez-se necessária uma apresentação prévia do movimento, com seus principais representantes, e seus interesses e motivações, de acordo com seu método próprio, dentro do contexto histórico em que eles estavam. Também fiz uma síntese de como a retórica foi discutida e aplicada ao longo da História da Filosofia, fazendo uma relação do Ensino de Filosofia no Ensino Médio no Brasil.

O segundo capítulo destinou-se à história do Ensino de Filosofia no Brasil, iniciado pelos Jesuítas, no final do século XVI, fazendo uma análise das mudanças desse processo de maneira propedêutica, até a primeira LDB de 1961, e também fazendo uma reflexão das LDB de 1971 e de 1996, e da Nova BNCC, de 2019, buscando compreender como a disciplina de Filosofia foi ministrada nesses períodos.

Apresentei alguns aspectos de como se desenvolveu o Ensino de Filosofia no Brasil durante esse período, analisando algumas mudanças de método durante o Brasil Colônia e Imperial, mudanças que estavam fundamentadas num contexto religioso dos Jesuítas. No final do século XIX a educação brasileira é influenciada pelo pensamento positivista criado na Europa no século XIX. Com a proclamação da República em 1889, o Ensino de Filosofia continuou com influência religiosa, porém, permeado do pensamento positivista. O Ensino de Filosofia no Brasil sempre esteve disponível nos maiores centros educacionais, até porque o ensino público e privado de qualidade, até o início dos anos 70 do século XX, com raras exceções, estava presentes nos grandes e médios centros.

A luta pela obrigatoriedade da Filosofia e de concursos públicos nessa área, a serem oferecidos pelos Estados, continua até 2008, quando a Filosofia se torna obrigatória. Outra conquista do Ensino de Filosofia acontece em 2011, quando é aprovado o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático). Com a Nova BNCC, houve várias mudanças no ensino fundamental e médio. O Ensino de Filosofia continua no novo Ensino Médio. A interrogação pertinente às disciplinas é: como serão os novos concursos para admissão dos especialistas por áreas educacionais? Entretanto, há uma dúvida maior. Com a proposta da reforma administrativa, como ficará o processo de admissão para o serviço público, por meio de concurso?

Nesse segundo capítulo, procurei fazer uma síntese do relato do Ensino de Filosofia no Brasil, começando pelo ensino inserido pelos Jesuítas, as reformas do final do século XIX até a Nova BNCC.

Analisando a história do Ensino de Filosofia no Brasil, desde os Jesuítas até a atualidade, percebe-se que o estudo da retórica se fez presente em boa parte desse período, voltada para fundamentar uma argumentação presente na lógica. Nesse contexto, a retórica, como capacidade de persuasão, não está presa necessariamente à moral e à ética, e sim alicerçada nas emoções para persuadir o outro e nós mesmos, ou seja, para os sofistas a retórica está desvinculada dos conceitos de bem e mal. Ela tem como objetivo o convencimento através do discurso. A retórica nos sofistas não tem a função de transformar as pessoas em éticas ou antiéticas, e sim proporcionar capacidade argumentativa para o convencimento. Com os Jesuítas, que se caracterizou como o primeiro círculo da Filosofia no Brasil, o ensino estava ligado diretamente com a catequização dos nativos

e manutenção da fé católica dos estrangeiros. Ou seja, uma ideologia pautada no conhecimento filosófico-teológico. O segundo círculo filosófico é um confronto de ideias entre a Filosofia Escolástica e a Positivista. A partir do século XX, começa uma Filosofia com características brasileiras, por vários fatores. A criação das Faculdades de Filosofia, a ampliação do Ensino Secundário, cursos de Filosofia desvinculados dos Seminários Católicos.

No terceiro capítulo foi executada a intervenção, procurei levar o ensino da retórica dentro de uma práxis educacional no Ensino de Filosofia no Ensino Médio. A pergunta para os leitores dessa pesquisa é a seguinte: foram alcançados os objetivos? Antes de responder a pergunta, faz-se necessário comentar que em qualquer pesquisa pedagógica na educação escolar, e principalmente no campo filosófico, não serão alcançados todos os objetivos. Os empecilhos para isso são vários. Primeiro, que o conhecimento filosófico se caracteriza pela não unanimidade dos temas propostos no livro didático, plano de aula ou, projeto de intervenção. Segundo, que o tema da pesquisa é sobre a possibilidade do ensino da retórica, que é uma forma de conhecimento que se caracteriza pela capacidade lógica de elaborar enunciados contundentes para justificar uma ideia, levando em conta as emoções pessoais de cada um de nós. Terceiro, porque se todos os objetivos tivessem sido alcançados, seria uma forma de conhecimento absoluto, verdade inquestionável. O pensamento sofisticado está fundamentado nas contradições das ideias, de que não existe verdade absoluta no campo da linguagem, e o mundo físico não se transforma por meio da linguagem, e sim por reações químicas, biológicas, físicas e matemáticas, determinadas pela ação da natureza, que pode ser causada de maneira física por todos nós.

Claro que quando se aplica uma intervenção, espera-se alcançar objetivos, e isso foi alcançado. Também, por meio da pesquisa, percebi falhas nela. Todavia, podem ser corrigidas. Porque o processo educacional é influenciado por vários fatores internos e externos. Como, por exemplo, administrativo-político, família, questão sociais e emocionais. Como na Filosofia, as perguntas são, muitas vezes, mais importantes que as respostas. Quanto aos problemas percebidos na intervenção, os que não foram resolvidos não significa necessariamente um fracasso, e sim uma angústia para tentar resolvê-los. É bom desconfiar de qualquer pesquisa feita com alunos do Ensino Médio, heterogêneos na questão racial, econômica e cultural. Uma intervenção que alcança todos os objetivos, caracterizando um ufanismo pedagógico, se faz necessário lembrar a Alegoria da Caverna, de Platão, as Antilogias de Protágoras e a crítica de Górgias sobre o Ser e não Ser, de Parmênides. Todo conhecimento absoluto é questionado, e sua principal fundamentação muitas vezes está no senso comum.

A análise conclusiva da intervenção, entretanto, não definitiva do tema, é que o conceito de retórica desenvolvida com os alunos, gerou interesse pelo mesmo. Mesmo com as dificuldades

por diversos fatores na execução; mesmo assim criou uma curiosidade nos discentes do tema da intervenção, demonstrando a relevância do ensino da retórica no Ensino Médio. Portanto, a retórica contribui como uma forma de interdisciplinaridade entre as demais disciplinas, não como um fim, sim como um meio de criar formas de argumentações que corrobora no processo ensino-aprendizagem. A retórica possibilita uma organização das ideias, evitando uma caterva do pensamento no meio pedagógico.

Para os sofistas, nenhuma verdade sustenta-se por si só. Segundo esses estudiosos, somos seres afetados e controlados pela força da linguagem, a qual nos torna seres capazes de iludir a nós e aos outros, por meio da capacidade de emocionar e de persuadir. Para eles, não interessa o sistema político, regras morais e religiosas, mas a capacidade do indivíduo, através das ideias de persuadir seus opositores para alcançar seus objetivos. Para Górgias, quando tento convencer alguém, já fui convencido por ele.

Fazendo uma relação dos sofistas com as redes sociais, no sentido que essas estão determinando diretamente o processo formativo na atualidade, e a grande influência delas no processo ensino-aprendizagem, percebe-se que há grande discussão entre os sofistas e Sócrates, em detrimento do que é a virtude, e se ela pode ser ensinada, e isso continua presente nos dias de hoje. Quanto à dificuldade que temos em saber quais são as informações verdadeiras ou falsas, boas ou ruins, ou seja, quais são vícios ou virtudes, é através da retórica que é possível filtrar informações quanto à sua veracidade ou não, porque o conhecimento filosófico-científico é uma dádiva imanente desvinculada de uma transcendência. Os sofistas valorizavam a *dóxa*, não como verdade absoluta, e sim importante no processo persuasivo.

Não é possível uma conclusão definitiva sobre o ensino da retórica no Ensino Médio, e sim uma análise de uma síntese parcial da intervenção. Os motivos de não ter uma conclusão definitiva dessa pesquisa são vários fatores, que podemos elencar alguns deles: primeiro que a retórica é um instrumento de linguagem com objetivo de organizar as ideias e a capacidade persuasiva de qualquer cidadão num espaço democrático; segundo que a retórica tem a função de criar condições de análise do ser, ou das coisas, levando em conta as emoções que afeta o indivíduo; terceiro que a retórica separa o que inato do empírico. A linguagem sendo a junção do natural e convencional, assim propicia um campo fértil para a utilidade da persuasão alicerçada na retórica; quarto a retórica de certa maneira é um *epoché* grega, porque a persuasão em si, não nem boa ou má e, sim um instrumento de linguagem para o ato de organizar ideias e para a prática do convencimento.

O discurso fundamentado na retórica sofística potencializa a junção do *Lógos* com as emoções, de acordo Górgias a alma é passiva diante da linguagem, estar propícia ao que vem de

fora, por isso é influenciada pela razão, todavia, também pelas emoções, o que ele chama de psicagogia. Essa última condição, o *peithô* e o *kairós* determinam a eficácia da retórica. Portanto, o discurso retórico não pode estar vinculado a conceitos dogmáticos, porque ele é um meio, e não um fim. A retórica sofística além de estar presente em todos os conteúdos pedagógicos escolar, ele é o caminho de uma discussão pautada em ideias e argumentos, propiciando uma maneira de reverberar uma democracia que garanta a liberdade de discussão de qualquer tema, em igualdade de direito. O pensamento sofista, em específico, a retórica, não precisa ser defendida, até porque concordar ou discordar é um ato sofístico e de retórica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

AQUINO, T. *Seleção de Texto (Questões discutidas sobre a verdade)*. São Paulo: Nova Cultural, 2004.

ARISTÓTELES. *Metafísica*. Porto Alegre: Globo, 1969.

_____. *Os Argumentos Sofísticos*. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

_____. *Retórica*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

BRANDÃO, J. S. *Mitologia Grega*. Vol. I. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. *BNCC Nacional: Base Nacional Comum Curricular: Lei nº. 1.570 de 21/12/2017*, Brasília/DF, 2017.

_____. *Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil*. Câmara dos Deputados, ed. 54ª. Brasília/DF. 2019.

_____. *LDB Nacional: Lei de diretrizes de bases da educação nacional: Lei nº 9.394/96*. Brasília/DF: Câmaras dos deputados, Edições Câmaras, 2015.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Ministério da Educação, Secretária de Educação Média e Tecnológica. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2006.

_____. *PCN: Ensino Médio e tecnológica*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília/DF: Ministério da Educação, 1999.

_____. *Ministério da Educação. PNLD 2019: Filosofia – Guia do Livro Didático – Ensino Médio*. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundação Nacional do Desenvolvimento da Educação. Brasília/DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017.

BROCANELLI, C. O Ensino de Filosofia no Brasil: história e perspectivas para o filosofar. **Colloquium Humanarum**. Presidente Prudente. V. 9, nº. 1 p. 43-61, jan/jun 2012.

CARVALHO, C. *O Sertão* (subsídios para a história e a geografia do Brasil). Imperatriz/MA: Ética Editora, 2017.

CANTUÁRIA, A. *A verdade*. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

CASSIM, B. *Ensaio Sofísticos*. São Paulo, Edições Siciliano, 1990.

_____. *O Efeito Sofístico*. São Paulo, editora 34, 2005.

_____. *Se Parmênides: O tratado anônimo de Melisso Xenophane Gorgia*. Belo Horizonte, Autêntica, 2015.

- CASTRO, S. *Introdução à Filosofia*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- CERLETTI, A. *O Ensino de Filosofia como problema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.
- _____. *Iniciação à Filosofia*: volume único. São Paulo: Editora Ática, 2016.
- CONTRIM, G.; FERNANDES, M. *Fundamentos de Filosofia*. São Paulo: Saraiva, 2010.
- CURADO, E. Estudo do movimento sofista, com ênfase no ensino da virtude. (Tese de Doutorado). Goiânia: UFG, 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/1131> Acesso em 15/03/2019.
- DESCARTES, R. *Discurso do Método*. São Paulo: Nova Cultural, 2005.
- _____. *Meditações*. São Paulo: Nova Cultural, 2005.
- DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Rio de Janeiro: Gaal, 1988.
- _____. *O que é Filosofia?* (Gilles Deleuze e Félix Guattari). São Paulo: Editora 34, 2010.
- DURAN, M. Ecletismo e retórica na Filosofia brasileira: de Silvestre Pinheiro Ferreira (1769-1846) ao frei Francisco do Monte Alverne (1784-1858). **Almanack**. Garulhos, n°. 09, p. 115-135, abril de 2015.
- FÁVERO, A. A.; KOHAN, W. O.; RAUBER, J. J. *Um olhar sobre o Ensino de Filosofia*. Ijuí/RS. Ed. UNIJUÍ, 2002.
- FÁVERO, A. A.; CEPPAS, F.; GONTIJO, P. E.; GALLO, S.; KOHN, W. O. O Ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cadernos Cedex**. Campinas. V. 24, n°. 64 p. 257-284, set./dez. 2004.
- FERRANATO, C. de J.; AMORIM S. S.; Santos, A. O Ensino de Filosofia nos Oitocentos: o compêndio, lições de filosofia, elementos racional e moral, de José Soriano de Souza (1871). **Revista Nupem**. Campo Mourão. V. 7, n°. 13, jul./dez. 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GALLO, S. *Metodologia do Ensino de Filosofia*. Campinas-São Paulo: Papyrus editora, 2012.
- _____. *Experiência do pensamento*: volume único. São Paulo: Scipione, 2016.
- GALLO, S.; KOHAN, W. O. *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- GONTIJO, P. E. Didática para além da didática. **Especialização em Ensino de Filosofia Para o Ensino Médio**, V. 2. p. 48-59 (organizadores, Marcelo Carvalho & Gabriele Cornelli). Cuiabá/MT: Central Texto, 2013.

_____. O Ensino de Filosofia no Brasil: Algumas Notas Sobre Avanços e Desafios. **Perspectiva**. V. 2, n.º. 1, p. 3-7, 2017.

GUTHRIE, W. K. C. *Os Sofistas*. São Paulo: Paulus, 1995.

HEIDEGGER, M. *Conferências e Escritos Filosóficos*. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

JAEGER, W. Paideia: a formação do homem grego. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KANT, I. *Crítica da Razão Pura e Outros Textos Filosóficos*. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

KERFERD, G. B. *O Movimento Sofista*. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

KOHAN, W. O. (Org.). *Filosofia: caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LIMA, M.; GUEBERT, D. A hegemonia das políticas neoliberais: competência e habilidade na Base Nacional Comum Curricular. **Humanitas**. III Congresso Internacional de Direitos Humanos e Políticas Públicas: Democracias, desigualdades e lutas sociais. Curitiba/PR: Even3, 2018

LOCKE, J. *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

LOPES, C. *Aprendizagem histórica na palma da mão: os grupos do whatsapp como extensão da sala de aula*. Curitiba/PR: Appris editora, 2018.

MARQUES, J. Discurso do Método e Discurso Retórico. Revista do Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás. **Fragmentos de Cultura**, p. 1299-1307, Goiânia/GO. IFITEG, 1999.

MCCOY, M. *Platão e a Retórica de Filósofos e Sofistas*. São Paulo: Madras, 2010.

MIRANDA, M. *Ratio Studiorum* e o desenvolvimento de uma cultura escolar na Europa moderna: Colóquio “Reinvenções da Cidade: modos de vida, modos de ver”. **Humanitas**, p. 473-490, Universidade de Coimbra/PO, 2011.

NIETZSCHE, F. *Ecce Homo*. São Paulo: Lafonte, 2017.

_____. *Escritos sobre Educação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-RJ; São Paulo: Loyola, 2003.

_____. *Genealogia da Moral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

_____. *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral*. São Paulo: Nova Cultural, 2005.

PALÁCIOS, J. G. A. O ensino da Filosofia e a “situação-problema”. **Filosofia e Educação**. V. 1, p. 194-203 (organizadores, Marcelo Carvalho & Gabriele Cornelli). Cuiabá/MT: Central de Texto, 2013.

PALACÍN, L. *História de Goiás*. Goiânia/GO: EdUCG, 1994.

PASCAL, B. *Pensamentos*. Trad. Sérgio Milliet. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

PERELMAN, C. *Tratado da Argumentação*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PLATÃO. *Fédon*. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

_____. *Sofistas*. São Paulo: Abril Cultural, 1972.

_____. *Diálogos I (Protágoras)*. São Paulo: Edipro, 2007.

_____. *Diálogos II (Górgias)*. São Paulo: Edipro, 2016.

_____. *Diálogos (Teeteto-Crátilo) vol. IX*. Belém/PA: UFPA, 1973.

_____. *Diálogo Mênon*. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

_____. *A República*. Belém/PA: EDUFPA, 2000.

RANCIERÈ, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lilian do Vale. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2019.

REALE, G. *História da Filosofia, Antiga e Idade Média*. Vol. I. São Paulo: Paulus, 2007.

REVISTA do Instituto de Filosofia e Teologia. **Reflexão**. v. 1, n. 1(setembro). p. 59-67. Campinas/SP: PUC-Campinas, 1975.

REVISTA do Instituto de Filosofia e Teologia de Goiás. **Fragmentos de Cultura**. V. 1, n.º. 1, p. 1299-1307, Goiânia/GO. IFITEG, 1991.

_____. V. 2, n.º. 3, agosto, p. 46-56, Goiânia/GO. IFITEG, 1992.

RODRIGO, L. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio*. São Paulo: Autores Associados, 2009.

ROMEYER-DHERBEY, G. *Os Sofistas*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

RUSSEL, B. *História da Filosofia Ocidental*. (livro primeiro). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

SAVATER, F. *As perguntas da vida*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *O valor de educar*. São Paulo: Planeta, 2012.

SEXTO, E. *Contra os retóricos*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SHULMAN, M. O amor é uma falácia. Disponível em: http://www.cella.com.br/conteudo/conteudo_99.pdf Acesso em 21/06/2020

SILVA, J. Retórica e Argumentação no Ensino de Filosofia. (Dissertação de mestrado). Covilhã-Portugal: Universidade da Beira Interior, 2012. Disponível em: https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/1565/1/Retorica_argumentacao_no_ensino_da_Filosofia.pdf Acesso em 21/06/2020.

SOUSA, V. *Amor e Razão*. Imperatriz/MA. Ética Editora, 2016.

TELES, M. *Filosofia para jovens: uma iniciação à Filosofia*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

UNTERSTEINER, M. *A obra dos sofistas: uma interpretação filosófica*. São Paulo, Paulus, 2012.

VASCONCELOS, J. *Reflexões: Filosofia e cotidiano*. Filosofia: Ensino Médio, volume único. São Paulo: Edições SM Ltda, 2016.

VELHO, O. *Frente de expansão e estrutura agrária* (estudo do processo de penetração numa área da transamazônica). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Sociais, 2009.

VERNANT, J. P. *As Origens do Pensamento Grego*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

VITA, L. *Tríptico de ideias*. São Paulo: Grijalbo, 1967.

ANEXO

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

DELIMITAÇÃO DO OBJETO E DO PROBLEMA

Esta proposta de projeto de intervenção pedagógica é referente ao ensino da retórica no Ensino Médio numa perspectiva sofisticada na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Elza Maria Corrêa Dantas, 4ª U.R.E. (Unidade Regional de Ensino de Marabá), SEDUC-PA., na cidade de São Domingos do Araguaia/PA. É resultado da pesquisa e intervenção pedagógica realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO).

A proposta é desenvolver o ensino da retórica no Ensino Médio fundamentada nos sofistas Protágoras e Górgias. O intuito é que o aluno compreenda que ele próprio é o sujeito, e através do conhecimento ele busque a liberdade cultural, política e científica, pela aprendizagem da retórica. Essa emancipação intelectual determina uma participação ativa e prática na sociedade como um todo; isto é, a condição para os alunos pensarem questões que são pertinentes na Filosofia e nas demais disciplinas do Ensino Médio. O conhecimento passa por essas áreas: “As três potências que atravessam o caos são a arte, a ciência e a Filosofia” (GALLO, 2012, p. 25). Professor é o interlocutor neste processo, isto não se limita somente ao conhecimento teórico, mas também realidade fora da escola.

Portanto, se faz necessário uma análise científica e sistemática, para averiguar os princípios dos desafios da educação como maneira de pensar qualitativamente o ensino de Ciências Humanas no Ensino Médio, como geradora de conhecimento na forma de compreender e buscar formular conceitos. Os sofistas oferecem elementos nesse sentido, proporcionando uma liberdade filosófico-pedagógico; isto implica num comprometimento tanto dos discentes e docentes neste projeto. Com o objetivo que o conhecimento na área de humanas e demais disciplinas não são somente contemplação, mas sim, que leve a uma ação que gere produção permanente de conhecimento dentro de uma prática.

Sabemos que a estrutura burocrática do Estado não corresponde às exigências do saber holístico, porém, isto não impede que busquemos modelos de novas perspectivas para pensarmos o ensino no Ensino Médio. “O homem é a medida de todas as coisas, das coisas que são, enquanto são, das coisas que não são, enquanto não são” (ROMEYER-DHERBEY, 1986, p. 37). Segundo Protágoras, tanto o homem como conhecimento não nasce dentro de um determinismo, pelo contrário, vai se construindo ao longo do processo ensino-aprendizagem no Ensino Médio. Os sofistas possibilitam que o conhecimento científico tem que estar fundamentado na razão e na

prática, mas fugindo de padronizações e modelos que impedem um saber livre. Este projeto está direcionado aos alunos do Ensino Médio.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A Filosofia e as demais disciplinas possibilitam uma autonomia das ideias; isso é pertinente nos sofistas encontrar esta liberdade no sujeito para desenvolver um saber filosófico dentro de uma didática no Ensino de Filosofia. Construir conhecimento necessita de um sujeito livre para desenvolver suas habilidades cognoscíveis. “O verdadeiro saber será, portanto, à imagem e semelhança do cosmo, um todo; o enciclopedismo é, para o sábio, um dever e, de modo algum, uma vaidade” (ROMEYER-DHERBEY, 1986, p. 83). Neste contexto, o papel do professor é fazer a mediação em sala, isto é árduo e os resultados demoram; o Ensino Médio é uma propedêutica para isso. O processo de aprendizagem acontece quando o aluno se sente sujeito desta busca pelo conhecimento. “Os sofistas foram considerados os fundadores da ciência da educação. Com efeito, estabeleceram os fundamentos da pedagogia, e ainda hoje a formação intelectual trilha, em grande parte, os mesmos caminhos” (JAEGER, 2013, p. 348-349)

Este projeto busca encontrar as causas dos problemas que advém do desinteresse de muitos alunos pelo conhecimento científico; a partir disto procurar soluções juntos com os alunos, através da retórica sofística. O conhecimento filosófico nos sofistas jamais se resume, a uma simples contemplação de ideias abstratas: “Mas o ponto central da educação sofística é na preparação para a vida prática e pública.” (CURADO, 2010, p. 29). Eles recusam um absolutismo filosófico e, combatem uma Filosofia com conceitos prontos; nesta situação os alunos em vez de somente repeti teorias filosóficas, eles possam compreendê-las. Sendo capaz de criar conceitos derivados da Filosofia e de suas experiências. “De fato, eles se fazem porta-vozes da ideia de que a “virtude” (*areté*) não depende da nobreza do sangue e da nascença, mas se funda no saber.” (REALE, 2007, p. 75). Fundamentado nas ideias dos sofistas, a educação filosófica acontece numa correlação direta entre Estado, instituição, docente, discente e a comunidade. Zeller reconhece os méritos do movimento sofístico e compara a um iluminismo grego. Ele afirma quatro razões que os professores devem desculpas aos sofistas.

Primeiro, porque recebem para ensinar. Segundo porque é possível, hoje, perceber o valor do conhecimento para além de sua obtenção e aplicação, como valor de transmissão. Terceiro, porque a invenção do professor remunerado fez com que a atividade docente se colocasse ao alcance de todos os capacitados. Por último, porque o ofício de professor tornou possível concentrar em um único lugar os talentos mais diversos¹¹⁷. (*apud* CURADO, 2010, p. 46-47).

Segundo Protágoras, existem várias verdades, elas vão se concretizar na capacidade do discurso de cada um; todos nós temos um discurso forte ou fraco; o discurso não partilhado e tirânico é fraco, pois necessita da força para ser aceito. Já o discurso que encontra adesão sem o uso da força, e somente pela capacidade de persuasão, é um discurso forte. Protágoras valoriza um pensamento que permite uma criatividade dos docentes e discentes. Segundo Górgias não existe verdade, não se ensina coisa alguma, não há critério, nada existe, e o sábio é aquele que se deixa iludir. Ele justifica estas teses desmontando a ontologia de Parmênides: o ser é, e não ser não é. Diante da definição de ser, segundo Parmênides; Górgias está negando tudo? “Górgias não quer provar que nada existe; quer demonstrar a inutilidade do ser parmenidiano, e o que fica arruinado com isto tudo é a ontologia ruinosa porque se autodestrói quando vai até o fim de si mesma” (ROMEYER-DHERBEY, 1986, p. 39).

A crítica, que ele faz à ontologia de Parmênides resgata a aparência no mundo real, e esta aparência é modificada e o ser também é; então a linguagem é o remédio para todos os males. A palavra necessita de emoção para poder ter vida; para Górgias a realidade é contraditória em si mesma. Os contrários nunca serão iguais, entretanto, sempre estão se contradizendo, assim sendo, nossa realidade não acontece necessariamente de maneira lógica, e sim muitas vezes, de forma trágica. O discurso ou a linguagem não nos garante a verdade, o mesmo constrói aparências que é nossa realidade humana.

Segundo Górgias, a alma é passiva e está entregue ao que vem de fora; as coisas possuem uma natureza particular e esta não depende necessariamente de nossa opinião para existir. A alma é passiva diante da linguagem, mas, a paixão da linguagem é mais forte que o sensível, ele chama de *peithô*¹⁹. Para ele o discurso tem que emocionar o ouvinte para poder ter efeito. Para aplicar o discurso persuasivo é ter resultado, além da *psicagogia*, *peithô*²⁰ é necessário o *kairós*²¹. Para Górgias se o ser existe, o discurso não dá conta do mesmo, ele desmonta todo o ser parmenidiano. Se não há verdade(s), se ela não pode ser comunicada, o que nos resta? Um niilismo²² diante do

¹⁹ Sedução, persuasão.

²⁰ Segundo Górgias, a alma é essencialmente passiva, completamente entregue ao que recebe de fora. Então termo significa: levar a alma através da persuasão aonde se quer.

²¹ O tempo como momento oportuno para convencer alguém, o mesmo não segue uma sequência linear do tempo da física; ele é diferente do tempo Cronos.

²² Segundo Abbagnano, esse termo é muitas vezes usado de maneira polêmica; significa criar uma teoria que não aceita a reconhecer realidade e valores, que são reconhecidos como importantes na sociedade; foi usada para atribuir as doutrinas de Hume, devido negar a realidade substancial. Nessas circunstâncias a palavra significa fenomenismo. O termo também é aplicado para designar aqueles negam determinados valores morais e políticos. Nietzsche foi o primeiro a não utilizar essa palavra no sentido polêmico, usou para demonstrar sua oposição radical aos valores morais tradicionais e também às crenças metafísicas. O niilismo não pode ser somente considerado um conjunto de informações sobre o tema: “tudo é vão”. Não se resume a uma crença, que tudo tem que morrer, significa destruir determinadas teorias. Para Nietzsche, é a condição dos espíritos fortes, que não aceitam um juízo negativo, como meio de se resignar e aceitar ideias negativas, dos fracos e resignados. A palavra niilismo foi usada no primeiro contexto.

mundo ou uma posição cética. O que se percebe é que Górgias causa ruína à ontologia de Parmênides, ele não está implantando um niilismo no primeiro contexto, mas no sentido nietzscheano.

Podemos fazer uma relação entre as ideias dos sofistas e Nietzsche, ambos partem de um pensamento que o homem é mais importante que qualquer pensamento dogmático; também é possível fazer uma analogia entre o discurso forte e fraco de Protágoras e a moral dos senhores e escravos em Nietzsche. Segundo eles, todo conhecimento político, cultural, científico, moral e religioso foram criados pelos próprios homens, sendo assim pode ser modificado. Nietzsche afirma: “Enquanto toda moral nobre nasce de um triunfante Sim a si mesma, já de início a moral escrava diz Não a um “fora”. Um “outro”, um “não-eu e este Não é seu ato criador” (NIETZSCHE, 2017, p. 26). Os sofistas fazem a reconstrução do pensamento, desvinculado da ontologia de Parmênides e da metafísica. Segundo eles, verdade (s) depende da capacidade de persuasão através da linguagem: “O que assegura a comunicação entre os homens é a emoção partilhada por meio da linguagem, [...]. A linguagem não tem que designar o real apagando-se perante ela, mas toca a alma [...]” (ROMEYER-DHERBEY, 1986, p. 45).

Neste contexto os sofistas darão uma grande contribuição neste projeto, devido ajudar, tantos docentes, discentes e a comunidade escolar, é preciso compreender que os desafios da educação, passa pelo entendimento das causas que determinam os problemas neste processo. Após esta compreensão é possível desenvolver conhecimento levando em conta as demais disciplinas, com uma ênfase maior na área de humanas, e as experiências dos alunos.

OBJETIVOS GERAIS

A proposta do projeto é proporcionar uma autonomia de conhecimento numa propedêutica filosófico-científica no Ensino Médio na Escola Elza Dantas, dentro de um processo pedagógico juntamente com as demais disciplinas; com o intuito de que os alunos criem modelos e sejam criativos, para entendimento e construção de um conhecimento da retórica, por meio do conhecimento teórico e prático do ensino-aprendizagem.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- * Analisar e discutir textos sobre retórica dos sofistas, Platão, Aristóteles e outros filósofos;
- * Selecionar materiais didáticos das diversas áreas de humanas, que proporcionem aos alunos uma reflexão sistemática da realidade, relacionando com a retórica;

* Proporcionar para os alunos a compreensão que a retórica está presente em todas as áreas do conhecimento;

* Demonstrar que a retórica assim como a lógica e a dialética, ela é um instrumento para discurso persuasivo, necessário para o convencimento das ideias.

JUSTIFICATIVA

Partindo do pressuposto que a educação está fundamentada no desenvolvimento do conhecimento racional, entretanto, não exclui o interesse emocional, que pode ter origem na razão, nos desejos, ou nos dois; a Filosofia e demais disciplinas, precisam despertar o senso crítico. Para que o aluno não seja simplesmente um ouvinte de ideias repassadas pelo professor, entretanto, a partir do entendimento da retórica, possa fazer uma discussão inserida na sua realidade. Justiça e educação são conceitos que caminham juntas, mas não são naturais, sim criados pelos homens, por isso estão sempre em transformação. O sofista Trasímaco faz uma crítica a ideia de justiça de Sócrates: “Os deuses não olham para as coisas humanas; com efeito, não deixariam de se preocupar pelo maior dos bens entre os homens – a justiça. Ora, vemos que os homens não a praticam.” (ROMEYER-DHERBEY, 1986, p.73).

Trasímaco faz uma crítica da ideia de justiça de acordo Sócrates. Ele depois continua com sua crítica: “E cada governo faz as leis para seu próprio proveito [...]” (PLATÃO, 2000, 338e). As Ciências Humanas são importantes para que os indivíduos desenvolvam sua cidadania, isto necessita discutir educação tanto pedagógica e jurídica.

A nova reforma do Ensino Médio por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), parecer do Conselho Nacional de educação homologado pelo o Ministério da Educação pela portaria nº. 1.570, 21/12/2017, começou a ser implantada a partir de 2020. Nessa nova reforma permanece o Ensino Médio dividido em quatro áreas do conhecimento e cinco itinerários: Ciência da Natureza (Biologia, Química e Física); Linguagens e suas tecnologias (Língua portuguesa e Inglesa, Arte e Educação física); Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e sociais aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) e formação técnica. Somente Língua Portuguesa e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias são obrigatórias; as demais disciplinas e seus conteúdos estão diluídos por áreas, que poderão ser escolhidos pelos alunos e docentes.

As Ciências Humanas continuam presente no Ensino Médio, como disciplinas, entretanto, não requer necessariamente o especialista da área para trabalhar os respectivos conteúdos, implicando numa celeuma pedagógica em eventuais concursos públicos; criando assim uma

instabilidade para o especialista. Outra proposta da BNCC é a formação continuada, para que o professor possa dominar várias áreas do conhecimento, para poder lecionar diversos temas. Isso não significa uma interdisciplinaridade ou transversalidade nos conhecimentos. O risco é que o ensino dessas disciplinas se torna etérea nas escolas. Diante desse impasse, quais são as alternativas para os professores de Ciências Humanas?

As quatro áreas do conhecimento terão que estar presentes no novo Ensino Médio. Isso não significa necessariamente as disciplinas. Quanto aos itinerários, as escolas não são obrigadas a oferecerem mais de uma área. Com relação às disciplinas de Ciências Humanas, elas continuam legalmente no Ensino Fundamental e Médio, sendo importante ressaltar que o novo Ensino Médio é composto de 1.800 h. correspondente às áreas do conhecimento e 1.200 horas de itinerários formativos, num total de 3.000 horas.

A BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas-integradas, por Filosofia, Geografia, História e Sociologia propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientado para uma educação ética. (BRASIL, 2017, p. 547).

A problemática com relação às Ciências Humanas no Ensino Médio na Nova Reforma, é a perda da obrigatoriedade destas disciplinas, ficando como conteúdos, e sendo que as escolas não terão como oferecer todos os itinerários proposto. A Nova BNCC, teoricamente, garante as disciplinas de Ciências Humanas, mantendo o parecer da CNE de 2009.

A organização por áreas, como bem aponta O Parecer CNE/CP nº. 111/2009. ‘não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprias historicamente construídas, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos professores no planejamento e na excursão dos planos de ensino’. (BRASIL 2017 p. 32).

Na parte de competências gerais da educação básica a partir do item 7 na Nova BNCC (2017, p. 9-10), descrevem-se atribuições referentes às educacionais: diz-se que a educação tem que valorizar a diversidade de saberes às relações do mundo do trabalho, valorizar o exercício da cidadania para desenvolver uma consciência crítica e uma autonomia na escolha que garante a liberdade. A capacidade de argumentação fundamentada em fatos confiáveis, assim ter condições de defender suas ideias e opiniões. Ter consciência do respeito aos direitos humanos, socioambiental e uso consciente e responsável dos bens da natureza; consciência ética de si e dos outros.

Conhecer-se para ajudar no controle das emoções. Assim compreende a subjetividade emocional das pessoas, podendo ter a capacidade de fazer uma autocrítica de si e dos outros tem a consciência de como as emoções interferem positivamente ou negativamente nas relações

personais. Promover o diálogo para resolver conflitos, respeitar as diversidades individuais e de grupos sociais, assim evitar preconceito.

Essas competências são atribuições das áreas de Ciências Humanas para serem desenvolvidas. São ações que envolvem entendimento teórico e prático de comportamentos de convivência na sociedade. Como a BNCC fomenta o ensino integral e criação de disciplinas ou curso contra turno que trabalhe temas pertinentes a realidade do aluno, faz-se necessário uma união pedagógica das disciplinas de humanas para criarem propostas unificadas de temas, que envolvam participação política, ética e moral, violência etc. Assim apresentar proposta pedagógica de trabalhar esses temas com os alunos, uma maneira de aproximar o conhecimento teórico com o prático.

Selecionar e aplicar metodologia e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementar, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização etc. (BNCC, 2017, p. 17).

As escolas poderão incorporar temas contemporâneos nos seus currículos, como por exemplo: educação para o trânsito; ambiental; direitos humanos; relações étnico-raciais. Assim se torna necessário uma união das disciplinas de humanas, para apresentarem projeto juntas para desenvolverem os temas acima em conjunto, é uma das maneiras de implementarem um bloco unificado de uma resistência pedagógica, e diminuir a perda de conteúdo e espaço.

Nessa luta para resistir essa situação, é necessário que a escola com seu corpo docente, discentes e comunidade compreenda os pontos positivos e negativos da Nova BNCC, para poder criar alternativas de fomentar uma educação libertadora através de aproximar o currículo a realidade da escola, onde seja possível desenvolver conhecimentos alicerçado nos princípios científico-pedagógico interagindo com os fenômenos das ciências das linguagens, natureza, matemática, e Ciências Humanas.

O ensino da retórica dará uma grande contribuição nesse processo, principalmente na área de humanas; como base de justificar a proposta, e também fornecer argumentos para convencer os alunos à importância de aproximar especulação científica numa práxis pedagógica no ensino. A retórica estará presente nas articulações para elaborar o projeto, convencimento ou não do corpo docente e pedagógico da escola aceitar, aceitando, terá que convencer os alunos a participarem; como descreve o sofista Protágoras: em toda assembleia sempre haverá dois discursos: um fraco e outro forte, sobre sai nessa situação quem tiver melhor domínio da retórica, ele chama de *Antilogias*. Tanto Górgias e Protágoras darão subsídios para a resistência das Ciências Humanas na reforma; os pontos negativos não atingem somente a área de humanas, mas todo o

desenvolvimento pedagógico escolar. Como a BNCC contempla o ensino integral, facilita a realização projetos no contra turno.

A Filosofia e as demais disciplinas tem um papel importante na formação do sujeito cidadão na sociedade atual, aquele que possa pensar a partir da realidade dentro dos saberes filosóficos. Segundo Gallo e Kohan uns dos objetivos do Ensino de Filosofia é uma formação da consciência crítica do aluno.

PÚBLICO ALVO

Esta intervenção pedagógica, terá como público alvo os alunos do 1º, 2º e 3º série da E.E. Ensino Médio Professora Elza Maria Corrêa Dantas.

AÇÕES PREVISTAS PARA A INTERVENÇÃO PRÁTICA

O projeto será centrado no aspecto qualitativo, com o intuito de dos alunos por meio da retórica possa auxiliar numa compreensão melhor dos conteúdos escolares. Por meio de uma relação do conhecimento teórico-científico relacionado com as experiências do dia a dia dos alunos, inserido nas demais disciplinas. Será feito uma análise de como essas disciplinas estão sendo ministradas; com o intuito de análise dos currículos, assim aproximar os conteúdos com a realidade local.

Serão adotados os livros didáticos das respectivas áreas. Porém, a pesquisa não ficará presa somente a estes livros, também serão usados outros livros paradidáticos, revistas, jornais, artigos, dissertações de mestrado e doutorado e site científico. A partir do estudo do conceito de retórica de acordo o material didático, serão feitos relatórios a partir das observações de cada aula tanto na visão do professor e do aluno, alisando o material trabalhado em sala. Assim é possível coletar dados tanto do modo de ensinar do professor e do aprender dos alunos. Com o objetivo dos docentes e discentes descobrirem o que pode ser melhorado.

A primeira ação será o estudo do conceito de retórica a partir dos sofistas, Sócrates, Platão e Aristóteles; depois discutir as diferenças da conceituação da retórica, entre os sofistas e os demais filósofos citados acima; analisar a definição feita por outros filósofos sobre retórica após, a Grécia Clássica; estudar como o ensino da retórica se desenvolveu no Brasil. Após esse excuro, contextualizar o ensino da retórica com os problemas da atualidade.

ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS ESPERADOS

