UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RICARDO RUTHES

A CONSTRUÇÃO DO DEBATE EM SALA DE AULA

CURITIBA
2019

RICARDO RUTHES

A CONSTRUÇÃO DO DEBATE EM SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Filosofia, Área de concentração Prática de Ensino de Filosofia, departamento de Filosofia, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obter o titulo de mestre em Filosofia.
Orientador: Prof° Dr. Leandro Neves Cardim.

CURITIBA
2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Ruthes, Ricardo
A construção de debates em sala de aula. / Ricardo Ruthes. – Curitiba, 2019.

Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.
Orientador : Prof. Dr. Leandro Neves Cardim

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Filosofia – Métodos de ensino. 3. Filosofia – Conhecimento e aprendizagem. 4. Discussões e debates - Filosofia. I. Título.

CDD – 107

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIENCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO FILOSOFIA - 40001016170P6

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em FILOSOFIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **RICARDO RUTHES**, intitulada: **A CONSTRUÇÃO DO DEBATE EM SALA DE AULA**, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 12 de Junho de 2019.

LEANDRO NEVES CARDIM
Presidente da Banca Examinadora

PAULO VIEIRA NETO
Avaliador Externo (UFPR)

GEOVANI VIOLA MORETTO MENDES
Avaliador Interno (PUCPR)

Ao Heitor, como pedido de desculpas por não termos passado mais tempo brincando.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é resultado de dois anos de trabalho, mas também é fruto de quase uma década de dedicação ao ensino de filosofia em escolas públicas do Paraná, perpassando pelo menos 4 municípios e cerca de 2400 alunos diferentes. De forma que esta somatória de experiências me permitiu chegar a este problema de pesquisa e a este trabalho. Por esta razão devo meus agradecimentos a todos estes alunos.

Agradeço a minha família, em nome de Vera Lucia Ruthes (mãe), Luci Ruthes (tia), Rita de Cassia Ribas (esposa) e Heitor Ribas Ruthes (filho), que mesmo em momentos envoltos em grandes dificuldades pessoais e financeiras, não me permitiram desistir do sonho de concluir este mestrado.

Agradeço, também, aos meus colegas de turma pelas discussões, conselhos e ajudas prestados, bem como ao meu orientador Prof° Dr. Leandro Neves Cardim por toda a paciência ao longo deste trabalho.

Também agradeço aos alunos, professores, colegas e direção do Colégio La Salle, que foram de grande importância para a realização desta pesquisa, sem eles não teríamos este trabalho.

Por fim agradeço a Marcio José Rutes pela ajuda com a revisão final deste trabalho.

A todos muito obrigado!

Quanto mais abstrata for a verdade que queres ensinar, mais tens que seduzir os sentimentos a seu favor.

Nietzsche

RESUMO

O trabalho aqui apresentado tem por finalidade promover uma análise do debate utilizado como um meio pedagógico dentro do ambiente escolar. Tal análise pleiteia observar se esta metodologia produz influência positiva no aprendizado do aluno, acerca de temas filosóficos, através de um experimento prático que leve a conclusões sobre a questão norteadora. Porém, para tal fim, se faz necessária a construção de um conceito possível de debate, definido como uma construção linguística, e assumindo a linguagem como sendo fruto de um complexo físico – psíquico - fisiológico e social, portanto dialógico. O debate é caracterizado por ser um gênero do discurso que ocorre quando, em um meio social especifico, dois ou mais enunciados, de campos ideológicos distintos, entram em conflito. Munido deste conceito, parte-se para o planejamento e execução de um experimento prático de debate, realizado com uma turma de alunos do primeiro ano de ensino médio, que permitiu, através da análise das avaliações produzidas pelos educandos, concluir que o debate mostrou-se um instrumento valioso para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Isto se deve porque permite ao aluno a revisão de suas perspectivas sobre o tema abordado, por promover uma melhora gradativa na complexidade argumentativa e, também, por representar uma forma diferenciada para a aquisição de novos conhecimentos, podendo inclusive ser utilizado de inúmeras formas e com uma grande gama de temáticas.

Palavras-chave: Debate; Ensino; Meio pedagógico; Filosofia.

ABSTRACT

The work presented here aims to promote an analysis of the debate used as a pedagogical means within the school environment, such an analysis claims to observe if this methodology produces a positive influence on the student's learning about philosophical subjects, through a practical experiment that leads to conclusions on the guiding question. However, to this end it is necessary to construct a possible concept of debate, defined as a linguistic construction, assuming language as being the result of a physical - psychic - physiological and social complex, therefore, dialogical, characterized by being a genre of discourse , which occurs when, in a specific social environment, two or more statements, from different ideological fields, come into conflict. Armed with this concept is part of the planning and execution of a practical experiment of debate carried out with a group of students of the first year of high school, which allowed, through the analysis of the evaluations produced by the students, to conclude that the debate was an instrument valuable for the development of the teaching-learning process, either because it allows the student a revision of his perspectives on the topic addressed, for promoting a gradual improvement in argumentative complexity or for representing a differentiated form for the acquisition of new knowledge, and may even be used in numerous ways and with a wide range of themes.

Keywords: Debate; Teaching; Pedagogical environment; Philosophy.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO. 15

2. O CONCEITO DE DEBATE E SUA UTILIZAÇÃO COMO MEIO PEDAGÓGICO. 18

2.1 A LINGUAGEM COMO UM FATO SOCIAL. 20

2.2 A LINGUAGEM COMO MEIO IDEOLÓGICO. 24

2.3 OS ENUNCIADOS SÃO ORGANIZADOS ATRAVÉS DE GÊNEROS DO DISCURSO. 27

2.4 CONCLUSÃO SOBRE O CONCEITO DE DEBATE. 29

2.5 ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DE UM DEBATE. 30

2.6 O DEBATE COMO MEIO PEDAGÓGICO. 32

3. A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA – PRÁTICA DA UTILIZAÇÃO DO DEBATE COMO MEIO PEDAGÓGICO E SEU PROJETO AVALIATIVO. 34

3.1. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO. 34

3.2 PLANEJAMENTO. 38

3.2.1 Aula 1 – Mobilização para o conhecimento. 39

3.2.2 Aula 2 – Problematização. 40

3.2.3 Aula 3 – Investigação. 40

3.2.4 Aula 4 – Investigação. 41

3.2.5 Aula 5 – Investigação. 41

3.2.6 Aula 6 – Investigação. 42

3.2.7 Aula 7 – Investigação. 42

3.2.8 Aula 8 – Avaliação. 43

3.2.9. Aula 9 - Criação de conceitos. 43

3.2.10 Aula 10 – Criação de conceitos. 44

3.2.11 Aula 11 – Criação de conceitos. 45

3.2.12 Aula 12 – Avaliação. 45

3.3 DAS EXPECTATIVAS E DA AVALIAÇÃO. 46

4 DETERMINISMO E LIBERDADE – APROFUNDAMENTO TEÓRICO DA QUESTÃO. 48

4.1 O DETERMINISMO. 48

4.1.1 O Behaviorismo. 50

4.1.1.1 Distinção entre Behaviorismo Metodológico e Radical. 52

4.1.1.2 A concepção de humano para o Behaviorismo Radical. 56

4.1.1.3 Os mecanismos que operam o comportamento. 58
4.1.1.4 A questão da liberdade e do controle. 62
4.1.2. Conclusão do argumento. 67
4.2. A LIBERDADE EXISTENCIALISTA. 68
4.2.1 A fenomenologia de Husserl. 69
4.2.2. A ontologia de Sartre 72
4.2.2.1 O Ser Em-si 76
4.2.2.2 O Ser Para-si. 77
4.2.2.2.1 O Nada. 77
4.2.2.2.2 Consciência refletida e consciência reflexiva. 80
4.2.2.3 O Ser Para-outros. 81
4.2.3 O existencialismo. 84
4.2.4. A liberdade como condição de existência do Para-si. 88
4.2.5. Esboço de uma ética existencial pautada na responsabilidade existencial. 90
4.2.6. Conclusão do argumento 93
5. APLICAÇÃO DO PROJETO 95
5.1 O LOCAL DE REALIZAÇÃO. 96
5.2 A TURMA EM QUE SE REALIZOU A PESQUISA 98
5.3 O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES. 100
5.3.1 A mobilização para o conhecimento. 101
5.3.2 A problematização. 103
5.3.3 A investigação 105
5.3.4 A criação de conceitos. 108
5.4 PARECER DO PROFESSOR APLICADOR DO PROJETO QUANTO A SUA IMPLEMENTAÇÃO. 110
6 A AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS. 112
6.1 A AVALIAÇÃO DAS REDAÇÕES PRODUZIDAS PELOS ALUNOS. 113
6.1.1 Avaliação quanto a mudança no tocante ao posicionamento sobre a questão da liberdade de ação humana, na redação produzida após o debate em relação à produzida antes 115
6.1.2 Avaliação quanto a mudanças na construção argumentativa na segunda redação em relação à primeira 117
6.1.3 Avaliação quanto ao aumento na complexidade argumentativa na redação composta após o debate em relação à primeira realizada. 118
6.1.4 Avaliação quanto a um maior aprofundamento na temática na segunda redação em relação à primeira. 119

6.1.5. Avaliação quanto ao surgimento de alguma postura compatibilista, sobre a temática, na segunda redação que não tenha aparecido na primeira. 120

6.1.6 Avaliação quanto a uma maior clareza ao apresentar conceitos na segunda composição em relação à primeira. 122

6.1.7 Avaliação das redações que não apresentaram mudanças expressivas na segunda em comparação a primeira.....123

6.2. AVALIAÇÃO DO PROFESSOR APLICADOR DE ELEMENTOS SOBRE O DEBATE ALÉM DAS REDAÇÕES.....124

6.3 PARECER DO PROFESSOR APLICADOR DO PROJETO QUANTO A SUA AVALIAÇÃO.....126

7 CONCLUSÃO. 127

REFERENCIAS.....129

ANEXOS 131

ANEXO – 1 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.....131

ANEXO – 1 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.....132

ANEXO – 2 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.....133

ANEXO – 2 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.....134

ANEXO – 3 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.....135

ANEXO – 3 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.....136

ANEXO – 4 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.....137

ANEXO – 4 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.....138

ANEXO – 5 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.....139

ANEXO – 5 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.....140

ANEXO – 6 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.....141

ANEXO – 6 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.....142

ANEXO – 7A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UMA ALUNO. 143

ANEXO – 7 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.....144

ANEXO – 8 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.....145

ANEXO – 8 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.....146

ANEXO – 9 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.....147

ANEXO – 9 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.....148

ANEXO – 10 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.....149

ANEXO – 10 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.....150

ANEXO – 11 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.....151

ANEXO – 11 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.....152

ANEXO – 12 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.....153

ANEXO – 12 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 154
ANEXO – 13 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 155
ANEXO – 13 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 156
ANEXO – 14 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 157
ANEXO – 14 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 158
ANEXO – 15 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 159
ANEXO – 15 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 160
ANEXO – 16 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 161
ANEXO – 16 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 162
ANEXO – 17 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 163
ANEXO – 17 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 164
ANEXO – 18 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 165
ANEXO – 18 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 166
ANEXO – 19 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 167
ANEXO – 19 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 168
ANEXO – 20 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 169
ANEXO – 20 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 170
ANEXO – 21 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 171
ANEXO – 21 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 172
ANEXO – 22 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 173
ANEXO – 22 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 174
ANEXO – 23 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 175
ANEXO – 23 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 176
ANEXO – 24 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 177
ANEXO – 24 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 178
ANEXO – 25 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 179
ANEXO – 25 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 180
ANEXO – 26 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 181
ANEXO – 26 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 182
ANEXO – 27 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 183
ANEXO – 27 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 184
ANEXO – 28 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 185
ANEXO – 28 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 186
ANEXO – 29 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 187
ANEXO – 29 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 188

ANEXO – 30 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 189
ANEXO – 30 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 190
ANEXO – 31 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 191
ANEXO – 31 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 192
ANEXO – 32 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 193
ANEXO – 32 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 194
ANEXO – 33 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 195
ANEXO – 33 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO. 196

A CONSTRUÇÃO DO DEBATE EM SALA DE AULA

1. INTRODUÇÃO.

Este trabalho de pesquisa, teórica e prática, se fundamenta na busca de promover a análise de uma atividade bastante difundida em aulas de filosofia. Tal prática é a utilização do debate como meio pedagógico para apreensão de conceitos dentro do pensamento de alguns filósofos e, através deste, promover uma reflexão crítica sobre estes conhecimentos adquiridos. A ânsia por este escrito surgiu porque através do exercício da docência, ao longo dos anos e por inúmeras vezes, foi observado que a utilização desta metodologia, através de diversos temas, se deu sem o devido cuidado em analisar o processo de construção do debate como um todo. Este fato pouco facilita a compreensão sobre a eficácia da prática, e também se ela é, realmente, proveita aos alunos.

Dessa forma, o problema, desbravado ao longo do laborioso trabalho que se segue, da conta da seguinte questão: A utilização do debate, como um meio pedagógico, produz uma influência positiva no aprendizado dos alunos em aulas de filosofia? Tal pergunta ganha pertinência ao ser percebido que o debate é uma metodologia diferenciada, pois requer uma construção especifica e demandada por alunos e professores engajados, além de depender de um ambiente propício para tal atividade.

A necessidade da utilização de metodologias diferenciadas em sala de aula, para alcançar o objetivo que é a aprendizagem por parte dos alunos, ocorre por uma série de dificuldades inerentes à atividade da docência. Entre essas dificuldades, podem-se citar como exemplos: o parco interesse nos conteúdos por parte de uma parcela dos estudantes, a competitividade com mídias sociais (que embora sejam importantes à nossa sociedade e passíveis de serem utilizadas como meio pedagógico, por vezes acabam gerando distração nos alunos), turmas numerosas, defasagem de aprendizado, etc. Tais dificuldades fazem com que o professor tenha de lidar com o desafio de cativar seus pupilos, mobilizando-os para o exercício de investigação da sabedoria. Além deste trabalho de instigação dos alunos ao conhecimento, torna-se necessário enfrentar uma série de pressões que emanam de determinados setores da sociedade, e que possuem, no escopo de sua rebuscada

oratória, o cerceamento da voz de alunos e professores, o que finda em completo desrespeito ao local de fala que cada indivíduo possui.

Nesse contexto os meios pedagógicos, diferenciados da tradicional aula expositiva, aparecem como uma opção ao aprendizado, em especial o debate por possui como características a participação coletiva, direito de fala, de ser ouvido e o direito de resposta. Essas são características esperadas não apenas de um sistema de ensino, mas de uma sociedade que se pretenda a uma democracia de fato.

Muito embora aja o reconhecimento de que o debate não é o único meio pedagógico diferenciado e possível em aulas de filosofia, assim como seja necessária a utilização de metodologias paralelas para que ele alcance alguma eficácia, optou-se pela opção de seguir com tal exposição. Essa decisão partiu das experiências positivas observadas com o emprego do método em sanar as dificuldades antes apontadas. Por conseguinte, este escrito se torna pertinente na medida em que se pretende alcançar a um caráter de validade do método empregado, mesmo que restrito a uma única amostragem.

O referido caráter de validade é aqui entendido com um tom pragmático, pois não se pretende afirmar que o debate é uma prática que deva, ou não, ser instituída nas escolas. Até mesmo porque tal inclusão depende, exclusivamente, das escolhas do professor, e esta autonomia deve ser preservada a todo custo. A validade buscada diz respeito à eficácia, ou não, do método empregado em conduzir o aluno a obtenção de novos conhecimentos e habilidades, preservando o fato de que tal resultado diz respeito apenas ao contexto onde a pesquisa se deu, não deixando margem para generalizações apressadas e incoerentes.

Essa análise da eficácia, efetuada na utilização do meio pedagógico debate em um contexto escolar, se dará através da observação da influência que ele pode representar no aprendizado dos alunos. Para tanto, tal análise será construída ao longo de todo este escrito, onde se pleiteia um experimento prático dentro de um contexto escolar, no qual será promovido um debate. Como ato contínuo a esse debate, serão colhidos resultados avaliativos, com o intuito de promover análises quantitativas e qualitativas, e objetivando, assim, a conclusão sobre as consequências desta prática.

Porém, para alcançar este experimento prático, torna-se primordial construir um conceito possível de debate, para que este possa ser utilizado em sala de aula. Tal construção é necessária porque seria incoerente, ou até um ato de

irresponsabilidade, realizar determinada prática em um ambiente escolar sem a ocorrência de uma análise daquilo que está sendo feito, a fim de, ao menos, tentar exaurir conceitualmente tal prática.

A construção conceitual do termo debate será seguida por um planejamento minucioso do experimento prático, onde se atentará para todo o processo de criação, desenvolvimento e aplicação do experimento prático que será promovido. Neste planejamento estão contidos todos os desdobramentos inerentes ao processo, bem como a justificativa para que tais fatos ocorram. Também será apresentado o conteúdo do experimento do debate, enquadrado dentro dos conteúdos da disciplina de filosofia, aos quais um aluno de ensino médio deve ser submetido. Estes conteúdos terão espaço importante na sequência do escrito, pois serão analisados com o aprofundamento que lhes cabe. Seria ato de necedade, por parte do professor, apresentar-se a um espaço escolar com uma proposta pedagógica em mãos e sem o real aprofundamento do conteúdo empregado à metodologia proposta.

Serão realizadas análises dos fatos ocorridos, primeiramente durante a aplicação do experimento prático do debate, e depois sobre as avaliações colhidas dos educandos. São estas avaliações, colhidas ao longo do processo de implementação do debate, que vão permitir a mensuração da influência do debate no aprendizado dos alunos. Com isso, abre-se a possibilidade de perceber a eficácia no emprego desta metodologia, o que permitirá, então, derivar conclusões sobre esta metodologia.

2. O CONCEITO DE DEBATE E SUA UTILIZAÇÃO COMO MEIO PEDAGÓGICO.

O debate faz parte da história humana e, embora não tenhamos uma datação de sua origem, podemos deduzir que desde o momento em que o homem desenvolveu a linguagem e passou a utilizá-la para criar formas próprias de realizar trocas francas de ideias, deu origem a uma forma rudimentar de debate. Com isso, mesmo que de forma primitiva, conseguia sanar problemas cotidianos básicos. Porém, foi na Grécia antiga que esta prática tomou a forma que nós conhecemos hoje. Isso porque o regime político adotado na cidade-estado de Atenas, a democracia, impelia aqueles que desejavam uma vida política a longos debates sobre o futuro da cidade e de seus cidadãos.

Neste contexto, dado o debate como uma constante da vida pública, sua prática fez emergir uma gama de saberes ligados à sua boa condução. Entre estes, podemos destacar a retórica, que é a arte do convencimento e da eloquência. A retórica, conhecida entre os gregos como uma dádiva divina, era atribuída como uma criação da deusa *Peitho* (divindade da persuasão e da sedução). Seu ensino era amplamente apreciado entre a aristocracia ateniense, pois, uma vez que alguém fosse hábil na retórica, levaria vantagens nos debates públicos. Tal condição, própria de uma democracia, fez florescer em Atenas um berço para mestres em retórica. Eram denominados sofistas, aqueles que, em troca de benefícios financeiros, dedicavam seu tempo para ensinar à aristocracia como conduzir os debates.

Frente aos sofistas, surge a figura de um dos maiores mestres em debates da história: Sócrates. Tal grandiosidade é devida a sua eloquência argumentativa que, de certa forma, subverteu a lógica (da própria argumentação) utilizada até então. Sócrates não partia mais de afirmações, e sim de questionamentos meticulosamente colocados a partir de apontamentos de seus interlocutores, o que inaugurou uma nova forma de retórica e, também, de se fazer filosofia. Ele construiu sua vida em meio à democracia ateniense, o que se fez a partir dos debates que travou com seus concidadãos. Ironicamente, sua morte também é fruto de um debate público.

Existe outro marco importante no que diz respeito à utilização dos debates na antiguidade. Analisando a estilística que Platão debruça em seus textos, vê-se que este autor não fez uso da poesia para narrar os feitos de Sócrates, indo no sentido oposto à prática de Homero e Hesíodo. Também deixou de lado a prosa, meio utilizado

por Férides de Sirios em sua narrativa mitológica da origem do mundo. Platão optou pela utilização do diálogo, pois traduzia de melhor forma o espírito democrático grego, evidente na troca franca de ideias. Em oposição à crítica de que o filósofo faz ressoar as artes, em especial a poesia, por afastarem o homem da contemplação da verdade criando falsas ilusões, Platão apresenta o diálogo como uma forma própria. Para ele, a dialética, proveniente do debate, permite ao individuo ter uma ascensão até a verdade em sua forma mais pura: a ideia.

Outros autores antigos dedicaram linhas de seus escritos para dissertar sobre o debate e sua boa construção, como nos textos sobre retórica de Aristóteles, ou nas obras *Do orador* e *Brutus*, de Cícero. O debate também ocupou lugar de destaque dentro do senado romano e nos concílios promovidos pela Igreja Católica medieval. Na modernidade, embora o absolutismo tenha cerceado, em partes, o debate político, as disputas de ideias no campo filosófico se mostraram bastante proeminentes, sejam elas entre realistas e autores utópicos, racionalistas e empiristas, ou absolutistas e liberais, o debate sempre esteve em voga entre a classe intelectual.

No mundo pós-moderno, com o retorno lento dos regimes democráticos, o debate voltou a uma posição de destaque no mundo ocidental. No entanto, diferente de sua utilização no mundo grego antigo, aqui o debate assume outro aspecto. Passa a ter um tom de embate com uma truculência que lhe é própria. Seja entre burgueses e proletários, progressistas e conservadores, Jacobinos e Girondinos, partidos de esquerda e direita, etc., o modelo de debate pós-moderno transpassou os círculos sociais convencionais para ganhar as mídias, desde as mais tradicionais como o rádio, o cinema e a televisão, até a mais contemporânea, a internet. E com esta última, surgiu um incontável número de fóruns de debate em tempo real, assim como um agrupamento cada vez maior de pessoas em redes sociais, prontas para debater a qualquer momento e sobre qualquer coisa.

É neste último contexto que se insere esta pesquisa, de cunho teórico e prático, que visa promover uma análise da utilização deste produto da história humana no ambiente escolar, como meio pedagógico, para se perceber, com isso, os benefícios desta prática para o aprendizado dos discentes.

Porém, seguir com uma análise do debate como meio pedagógico, antes de tudo, significa colocar o debate como um problema. Por outro lado, problematizar algo diz respeito a se colocar em um livre relacionamento com o sentido de ser daquilo que

se busca. Em outras palavras, transformar o debate em um problema leva-nos a uma pergunta: o que é um debate?

Da mesma forma que o conceito de livro se distingue da prática de ler um livro, a pratica do debate, ou o debater do debate, é distinto de seu conceito. Neste sentido, enquanto problema, percebemos que o debate se distingue grandemente da sua utilização prática. Mas, para proceder a uma análise concisa da prática do debate, que é o escopo deste escrito, é vantajoso apresentar um conceito possível de debate para, com isso, tornar mais clara a análise que se segue.

Na tentativa de lograr êxito na construção de um conceito possível de debate, será utilizado o pensamento do linguista e filósofo russo Mikhail Bakhtin. Este pensador dedicou sua vida para a definição de noções, conceitos e categorias de análise linguística com base nos discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Em sua trajetória, notável pelo volume de textos, ensaios e livros redigidos, Bakhtin foi um dos mais destacados pensadores de uma rede de profissionais preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura e arte. Nesse meio, cabe destacar, também, o linguista Valentin Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938).

A escolha de Mikhail Bakhtin partiu do princípio de que o debate é, em primeira instancia, uma ‘construção linguística’. Ou seja, só é possível fazer tal procedimento com a utilização da linguagem, o que torna impraticável um debate fora destes termos. Para corroborar tal afirmação, pode-se afirmar que ao ser retirada a linguagem de um debate, este cessa. Portanto, a linguagem é o meio pelo qual o debate se constrói. Obviamente, o debate não é a única construção linguística possível. Então, defini-lo como construção linguística é condição necessária, porém, de forma alguma é suficiente para exaurir o conceito.

Sendo assim, é preciso investigar o que define, de fato, este conceito. Para atingir este fim, será utilizado algumas teses sobre a linguagem, defendidas por Bakhtin, para, enfim, alcançar o que difere o debate das demais construções linguísticas. Estas teses são: *a* linguagem como um fato social, linguagem como meio ideológico, e que os enunciados são organizados através de gêneros do discurso, sendo que tais teses atuaram neste escrito como pilares do conceito apresentado

2.1 A LINGUAGEM COMO UM FATO SOCIAL.

> [...] é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som -, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam a mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata [...] É apenas sobre este terreno que a troca linguística se torna possível, [...] Portanto, *a unicidade do meio social e do contexto social imediato* são condições indispensáveis para o complexo físico-psíquico - fisiológico que definimos possa ser vinculado a língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem [...] (BAKHTIN, 1986, p. 70)

Em seus estudos sobre a linguagem, Bakhtin realiza uma analise sobre o uso prático da linguagem, dispensando qualquer formulação puramente teórica sobre a língua. Ele considera tais análises estéreis e distantes da realidade, afirmando que a linguagem se fundamenta na comunicação entre dois ou mais indivíduos. Ou seja, o fundamento está no ato de comunicar e não no sistema de regras dos signos empregados, haja vista que, no uso cotidiano da língua, não há uma preocupação direta com a normatização do uso dos signos. Neste caso, eles apenas são utilizados.

Segundo Bakhtin, para que haja comunicação, portanto linguagem, torna-se necessário um intrínseco complexo, formado por quatro elementos:

- Um meio físico responsável pelo transporte da comunicação, que pode ser o som da voz ou de um instrumento musical ou, ainda, o papel que transporta uma mensagem;

- Indivíduos dotados de capacidade psíquica, ou seja, que tenham a capacidade mental para receber, processar e formular a comunicação, esta capacidade está intimamente ligada ao terceiro elemento do complexo da linguagem;

- Meio fisiológico que emite e recebe a linguagem, que seria o conjunto de garganta e boca para a fala, as mãos para escrita, olhos para a leitura, etc.;

- A unicidade do meio social e o contexto social imediato.

Segundo Bakhtin, o quarto elemento é indispensável que os indivíduos, emissor e receptor de linguagem, estejam na mesma comunidade linguística e em uma sociedade claramente organizada para existir comunicação. Portanto, a comunicação concreta apenas ocorrerá se os indivíduos dominarem os mesmos preceitos culturais de uma determinada sociedade ou grupo plenamente constituído. Tais preceitos envolvem o idioma, os hábitos e os modos de interação social, além de outros elementos. Sendo assim, para Bakhtin, qualquer construção linguística depende de um meio social definido.

Uma vez apresentada a tese, podemos proceder para a análise de algumas decorrências pertinentes desta.

A primeira decorrência mostra que Bakhtin não aborda a linguagem pelo prisma da composição sintática organizacional dos signos em uma oração, mas, sim como uma composição que se forma na eminência da comunicação verbal, oral ou escrita. Ou seja, a análise da linguagem deve ocorrer sempre na ordem do discurso e não no campo teórico, sendo que este último surge, apenas, como forma de tentar justificar o primeiro, e falha por promover uma reflexão distante da linguagem como fato concreto. Diante disto, o filósofo assume que a estrutura básica da linguagem não é a oração, mas, sim, que a 'enunciação' é a unidade básica da comunicação discursiva, que é definida pelo autor como:

> [...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. (BAKHTIN, 1986, p. 120).

Compreendendo o enunciado como unidade básica da comunicação discursiva, percebe-se que todo ato de fala (desde a conversa cotidiana em família, até uma palestra em Harvard), ou texto escrito (desde um romance até um artigo científico), é um tipo de enunciado que atende a três peculiaridades próprias:

1 – Os limites de cada enunciado concreto como unidade da comunicação discursiva são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso – Sabendo que o enunciado não é uma unidade convencional da língua, mas, sim, uma unidade real, então seu início e fim é bem definido. O começo de um enunciado se dá com o fim do enunciado proferido por outro, e seu término ocorre quando se inicia o enunciado do interlocutor. Por esta razão, o diálogo é a forma clássica da comunicação discursiva.

2 - Todo enunciado apresenta conclusibilidade específica – Isso significa que o sujeito do discurso disse ou escreveu tudo o que desejava em dado momento, ou em dadas condições. A conclusibilidade do enunciado apresenta, ainda, algumas características próprias, que são:

a – A capacidade responsiva - todo enunciado gera, no interlocutor, a capacidade de resposta. Para Bakhtin, o ouvinte passivo é uma ficção, seja respondendo a uma ação (o soldado que age ao comando do sargento), ou a um novo enunciado. Portanto, qualquer enunciado proferido molda seu enunciado subsequente;

b – Exauribilidade de objeto e de sentido – é a possibilidade de retirar todo o sentido de algo através de palavras. Em alguns enunciados a exauribilidade é quase plena (campos mais factuais da ordem da vida, tais como uma ordem a um soldado), e em outros ela é relativa (onde é impossível extrair todo o sentido; como exemplo, pode-se citar um artigo cientifico onde, em certas condições e com dado material, o autor exaure o sentido de algo);

c – Projeto do discurso ou vontade do discurso falante – trata-se da intenção discursiva do falante, e se relaciona com a situação concreta e com os enunciados anteriores;

d – Formas típicas composicionais – é a forma escolhida para o enunciado, relacionando-se diretamente com o projeto (intenção) discursivo do falante;

3 – A relação do enunciado com o próprio falante e com os participantes da comunicação discursiva – Todo enunciado se forma em um contexto social concreto, e apresenta uma relação com fatores extra-verbais como a história, as relações sociais, de hierarquia, de intimidade, etc. Ou seja, a postura do ouvinte determina o enunciado do falante.

Em resumo, a linguagem é um fato social, ou seja, a língua se configura através da comunicação verbal e extraverbal, só se torna possível dentro de um meio social especifico, e sua estrutura básica é a enunciação, sendo que esta se forma a partir de pressupostos claros. Então, uma vez compreendida a primeira decorrência da tese Bakhtiniana, podemos proceder para a análise da segunda decorrência.

Ao se perceber a linguagem como um fato social, deve-se notar, sempre, a necessidade de dois ou mais indivíduos envolvidos para que se tenha alguma construção linguística. Em outras palavras, toda vez que se enuncia algo, independente da maneira como é feito, se faz isto na direção de alguém ou de algum grupo, pois, nos termos do filósofo, não é possível haver linguagem sem a figura do outro.

Por esta razão, Bakhtin denota o caráter ‘dialógico’ da linguagem, ou seja, define o diálogo como sendo a forma plena da comunicação discursiva. Isso não se restringe a comunicação oral, mas a todas as formas de comunicação. Portanto, para toda a linguagem. Até mesmo em casos da linguagem escrita, lugar em que este dialogismo fica menos explicito, o autor entende que sempre onde algo está sendo escrito, se está escrevendo para alguém. E, mesmo que não fique evidenciado que é

este “outro alguém”, ele pode ser substituído por um representante médio do grupo social do enunciador.

Quando foram discutidas as características da enunciação, tornou-se claro que a posição do outro é fundamental para a comunicação e para as construções linguísticas como um todo. Portanto, este define o que se fala, como se fala, o início e o final da fala, além de obrigatoriamente ter a capacidade de gerar resposta no ouvinte. E a expectativa desta resposta participa da composição do enunciado, comprovando, assim, o dialogismo da linguagem.

Sendo assim, podemos concluir desta primeira tese bakhtiniana, a saber: que a linguagem é um fato social, que a língua tem seu fundamento na comunicação, esta é dependente de um contexto social claro e de uma sociedade ou grupo organizado, que é sempre dialógica, ou seja, ocorre na ordem do diálogo, envolvendo, assim, sempre mais de um indivíduo, sendo o receptor da linguagem parte ativa para o emissor e, por fim, que a estrutura básica da linguagem é a enunciação e que está responde a regras claras e estabelecidas.

Toda esta conclusão será essencial para o trabalho de construir um conceito claro de ‘debate’. Porém, antes se deve atentar para outras duas teses de Bakhtin.

2.2 A LINGUAGEM COMO MEIO IDEOLÓGICO.

> De fato, a forma linguística, [...] sempre se apresenta ao locutor na forma de enunciações precisas, o que implica sempre um campo ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra sempre está carregada de um conteúdo, de um sentido ideológico e vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1986, p. 95)[1]

Como já visto Bakhtin, entende que a linguagem apenas subsiste inerente a um meio social com interação comunicativa, mas, o ponto que se torna relevante aqui é que este meio social é, também, o campo de atuação das ideologias. Mas, para seguir

[1] Torna-se necessária uma nota sobre esta tradução: o termo ‘palavra’ utilizado no texto original (em russo (*слово – Slovo*), idioma no qual o texto foi escrito, tem dois significados pertinentes quando é traduzido para o português brasileiro, podendo significar tanto ‘palavra’ quanto ‘discurso’; nesta passagem, a opção do tradutor foi por considerar como ‘palavra’, embora ‘discurso’ se adapte melhor ao contexto.

este intento devemos antes desenvolver este conceito de ideologia com a profundidade que lhe é necessária.

O filósofo se utiliza deste conceito tendo como pano de fundo o pensamento do filósofo alemão Karl Marx (1818-1883). Portanto, torna-se necessário imergir na obra de Marx, mesmo que de forma breve, para alcançar alguma clareza conceitual. Devemos considerar, a princípio, que para Marx:

> [...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que todos os homens devem estar em condições de viver para poder 'fazer história'. Mas, para viver é preciso, antes de tudo, comer, beber, ter moradia, vestir-se, e algumas coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam que haja a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material. (MARX, ENGELS, 2009, p. 53)

Em outras palavras, para o ser humano subsistir no mundo, seu primeiro impulso é pela construção da vida material, obtendo alimento, roupas, moradia e tudo o que seja necessário para garantir que ele se mantenha vivo. Dentro desta construção material da vida, o homem passa a desenvolver alguma consciência deste mundo em que ele está. Aliado a isso, cria reapresentações e um ideário do que seja este mundo. Cabe ressaltar que esta escalada, criada por Marx sobre a história humana, aponta que primeiro o homem está (existe) no mundo, depois desenvolve sua vida material e, por fim, idealiza o mundo em que está. Em resumo, o indivíduo primeiro existe e depois pensa, sendo que este ato de pensar se formula através do mundo e da vida material. Se tomarmos isto como verdade, podemos concluir que a consciência humana é fruto do mundo onde ela está inserida ou, ainda mais, é fruto da sociedade instituída em que tal consciência nasceu. Nas palavras de Marx:

> A produção de ideias, de representações e da consciência está, no princípio, diretamente vinculada à atividade material e o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real. As representações, o pensamento, o comércio espiritual entre os homens, aparecem aqui como emanação direta do seu comportamento material. O mesmo ocorre com a produção espiritual, tal como aparece na linguagem da política, das leis, da moral, da religião, da metafísica, etc, de um povo. [...] A consciência, consequentemente, desde o início é um produto social, e continuará sendo enquanto existirem homens. A consciência é, antes de tudo, mera consciência do meio sensível mais próximo, e consciência de uma interdependência limitada com as demais pessoas e coisas que estão situadas fora do indivíduo que se torna consciência. (MARX, ENGELS, 2009, p. 51)

Atrelado à ideia de que a formação da consciência se dá no meio social, vem o conceito de “ideologia”, que é entendido como o ideário residente na consciência que orienta a existência humana, e que tem como origem o mundo e a sociedade. Porém,

para Marx, a ideologia apresenta um tom negativo, pois esta seria um instrumento de dominação que age por meio de convencimento (persuasão ou dissuasão, mas não por meio da força física) de forma prescritiva para manter a classe dominante no poder, sendo responsável por alienar a população quanto à luta de classes existentes.

Bakhtin importa o conceito de ideologia de Marx, como sendo este ideário residente na consciência que orienta a existência humana, e que tem como origem o mundo e o meio social. Mas, ele retira parte da conotação negativa dada por Marx ao conceito, pois o intuito do filósofo russo é promover uma análise da linguagem, e não da sociedade. Dessa maneira, tornou o termo 'ideologia' mais neutro, porém, necessário. Para o autor, como a linguagem se funda nas relações sociais, ela está permeada por ideologias.

Quando enunciamos algo, não estamos apenas emitindo signos. O que fazemos é apresentar fatos, verdades, mentiras, coisas boas, coisas más, informações relevantes ou irrelevantes, etc. Estas enunciações estão sempre colocadas dentro de um campo ideológico próprio, o que nos leva a perceber que a linguagem é um meio ideológico, isso porque o emissor do enunciado tem sua consciência formada através do meio social no qual ele está inserido. E este meio é, também, base da linguagem. Independente do conteúdo do enunciado, que pode ser até mesmo um relato vivencial, ele sempre terá como pano de fundo um determinado ideário de mundo, ou seja, será dependente de uma ideologia.

As ideologias, tal qual a linguagem, são definidas por Bakhtin como 'vivas e mutáveis'. Tais mudanças ocorrem de acordo com as mudanças históricas na sociedade. Porém, ao fazer uso da linguagem, e por conseguinte da ideologia, o indivíduo toma ambas com uma falsa sensação de permanência e imutabilidade. Por vezes, considera que elas não sofreram mudanças históricas, fato que é percebido com certa facilidade ao se comparar o ideário de mundo de um jovem renascentista ao de um jovem nos dias atuais. Suas concepções e ideologias, que orientam seus pensamentos e enunciados, são extremamente dispares. Porém, para ambos, parecerá que o idioma em que falam e as verdades que professam são as únicas possíveis.

Através da análise da tese de Bakhtin, onde ele afirma que a linguagem é um meio ideológico, podemos deduzir uma implicação de grande utilidade ao presente escrito: se a ideologia presente na linguagem, dentro de cada enunciado, pode sofrer variações de acordo com mudanças históricas e sociais, pode-se deduzir a existência

de múltiplas ideologias, pois múltiplos são os contextos sociais e as mudanças históricas. Admitindo tal multiplicidade ideológica, pode-se entender que tais ideologias nem sempre produzem concordância, sendo normal que diferentes ideologias entrem em conflito devido a discordâncias entre si.

A linguagem, segundo Bakhtin, é o um meio ideológico por excelência, tão logo é possível compreender que os conflitos provenientes da multiplicidade ideológica ocorrem em primeiro lugar no âmbito da linguagem, sendo este o palco para as mais diversas batalhas ideológicas. Mesmo porque, como referido anteriormente, só é possível haver linguagem com dois ou mais indivíduos, pois a linguagem é sempre dialógica. Caso estes agentes da linguagem possuam ideologias diferentes, poderá surgir algum enfrentamento devido a isto e, caso isto ocorra, será iniciado sempre no campo da linguagem.

Desta forma podemos concluir que a linguagem é um meio ideológico, entendendo ideologia no sentido marxista do termo, ou seja, como o ideário residente na consciência que orienta a existência humana. Fica claro, também, que ideologias podem ser diferentes entre si, fato este devido a variações sociais e históricas. Portanto é possível que diferentes ideologias entrem em conflito e que isso ocorra no âmbito da linguagem.

2.3 OS ENUNCIADOS SÃO ORGANIZADOS ATRAVÉS DE GÊNEROS DO DISCURSO.

> Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 261.)

Dentro deste presente trabalho, ao se discutir a linguagem como um meio social, foi apresentado o conceito de enunciado. Para Bakhtin, esta é a verdadeira unidade da linguagem real, e diante disto, o filósofo russo defende que tais enunciados podem ser reunidos em grupos de enunciados relativamente estáveis, intitulados ‘gêneros do discurso’. Estes agrupamentos se dão através de três características:

1 – Conteúdo temático – Quando o indivíduo enuncia, sempre é enunciado algo, ou seja, há algo à ser dito, há um assunto à ser tratado. Esta característica de todo enunciado, seja ele oral, escrito e até mesmo gestual, retrata “o que se enuncia”, podendo ser uma notícia, uma ordem, uma estória, etc.

2 – Estilo – O estilo indica o modo como o conteúdo toma forma dentro da linguagem. Determinado conteúdo pode ser enunciado como um livro de romance, um discurso, uma palestra, etc. Atentando que determinados conteúdos determinam seus estilos, bem como que alguns estilos são melhores empregados para alguns conteúdos, isto mostra que há uma relação de dependência entre as características de um gênero do discurso.

3 – Construção composicional – Esta característica diz respeito a estrutura das enunciações dentro de um discurso, ou seja, como os enunciados devem ser organizados para a produção do discurso. Como exemplo, podemos dizer que quando compomos um discurso em estilo “livro de romance policial”, não convém que a estrutura dos enunciados apresente o assassino nas primeiras linhas e a história na sequência, pois tal estruturação levaria ao abandono da obra por vários leitores. Com este exemplo, fica evidente algo importante: a relação de interdependência entre a construção composicional e o estilo e, por conseguinte, com o conteúdo temático.

Analisando estas características dos enunciados no aspecto geral, fica claro como é possível agrupar, em gêneros do discurso, determinados enunciados que compõe um discurso. Tal fato é devido porque enunciados que apresentem conteúdo temático, estilo e construção composicional semelhantes, são relativamente estáveis, sendo que toda e qualquer forma de enunciar, ao ser proferida, já está colocada dentro de um determinado gênero do discurso, mesmo que isto não seja consciente pelo enunciador. Por outro lado, é a vontade discursiva deste que posiciona sua fala dentro de um determinado gênero. Nas palavras de Bakhtin:

> A vontade discursiva do falante se realiza, antes de tudo, na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, e constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2003, p. 282.)

Tão logo, tais gêneros são definidos pela vontade discursiva do falante em consonância com a necessidade e situação exigida pela relação social imediata.

Como infinitas são as possibilidades de situações e necessidades, também são infinitas as possibilidades de gêneros do discurso. Todos estes incontáveis gêneros são heterogêneos entre si, pois diferentes exigências sociais exigem diferentes gêneros, com diferentes características.

Embora infinitos e heterogêneos, Bakhtin propõe uma classificação entre os diversos gêneros possíveis, dividindo-os entre primários e secundários. Os gêneros primários são aqueles que emergem de situações do cotidiano, e que são simples por pressuporem certa naturalidade. São eles, por exemplo, a conversa na mesa durante o café da manhã, cartas entre namorados, conversa entre amigos em um bar, etc. Por outro lado, os gêneros secundários apontam certa complexidade por serem artificiais, ou seja, partirem de interações sociais criadas. Cabem, como exemplo, uma palestra acadêmica, um livro de romance, um artigo cientifico, etc.

Com esta análise, chegamos à conclusão que, para Bakhtin:

A. os discursos produzem formas relativamente estáveis de enunciados;
B. que são caracterizados por seu conteúdo temático, estilo e construção composicional, chamados pelo filósofo de “gêneros do discurso”;
C. que todo discurso está, desde sempre, colocado em um determinado gênero, porém a escolha deste depende da vontade enunciativa do falante;
D. é dividido entre primário e secundário.

Para tanto, toda esta conclusão será de grande valia para a construção do conceito de debate que aqui se segue.

2.4 CONCLUSÃO SOBRE O CONCEITO DE DEBATE.

Após a análise das três teses centrais de Bakhtin (*a linguagem como meio social*; *a linguagem como meio ideológico*; *a organização dos enunciados através de gêneros do discurso*), e assumindo-as como verdadeiras, torna-se possível formular uma resposta clara para a pergunta que inaugurou este capítulo: “O que é um debate?”.

O debate é uma construção linguística, assumindo linguagem como sendo fruto de um complexo físico, psíquico, fisiológico e social, portanto dialógico, caracterizado por ser um gênero do discurso, e que ocorre quando, em um meio social específico, dois ou mais enunciados, de campos ideológicos distintos, entram em conflito.

Mesmo diante de uma definição possível sobre o que é um debate, cabe, ainda, apontar suas principais características, isso com o propósito de diferenciá-lo daquilo que não é um debate, além de apontar as implicações de seu uso como meio pedagógico.

2.5 ANÁLISE DAS CARACTERÍSTICAS DE UM DEBATE.

Tendo em mãos a definição aceitável de debate, passa a existir a necessidade de resolver um problema implícito que provém da definição citada anteriormente, que seria:

Embora o debate seja um gênero do discurso, que ocorre quando dois ou mais enunciados, em um meio social específico e de campos ideológicos distintos, entram em conflito, não se segue disso que este seja o único gênero do discurso em que tal conflito ideológico ocorra. Em uma discussão, por exemplo, o conflito ideológico também pode ocorrer, mas isso não torna toda discussão um debate, onde, aliás, podem existir severas diferenças entre ambos.

Então, diante do que foi exposto, aparecem duas questões a serem sanadas. Em que consiste tais diferenças? O que torna o debate um gênero do discurso diferente dos demais?

Não parece possível responder a tais questões analisando o debate do ponto de vista de sua ocorrência em um meio social especifico, ou por se definir como um conflito ideológico. Este fato se dá justamente porque estes elementos são comuns a outros gêneros do discurso.

Neste sentido, torna-se mais útil entender tal diferença analisando o que faz do debate um gênero distinto dos demais. Ou seja, as características relativamente estáveis existentes nos enunciados, permitindo a eles tornarem-se um gênero do discurso. Como já visto, estas características são três: *conteúdo temático*, *estilo* e *construção composicional*, sendo que elas próprias, pressupostas em um debate, iram distingui-lo de outros gêneros. Então, torna-se justa a realização de uma análise destas características, atreladas ao debate para, enfim, sanar as dúvidas acima colocadas.

Iniciando a análise pelo conteúdo temático, é notório que há uma enorme quantidade de possibilidades de temas e conteúdo para um debate. Tal ponto encontra justificativa no fato de que muitas são as possibilidades ideológicas distintas

formadas em contextos sociais, igualmente distintos. Porém, um debate pressupõe a escolha de apenas um tema ou conteúdo. Claramente, uma vez que se permita que este gênero do discurso ocorra com uma diversidade de temas e conteúdo, em simultâneo, se torna muito fácil a ocorrência de falácias, como a falsa causa e a petição de princípio, o que tornam seu empenho pouco profícuo. Em outros gêneros, como na discussão, é comum a alternância de temas e conteúdos em simultâneo, o que, por vezes, torna-a infrutífera. Sendo assim, a característica do debate é que em todo seu intercurso se tenha apenas um conteúdo, embora o tema possa variar de debate para debate.

Na segunda característica, o estilo, observa-se que o debate assume um tom formal em sua aplicação, sendo mais comum que ocorra de forma oral, podendo ocorrer, também, de forma escrita. Tal formalismo se dá porque a prática deste gênero pressupõe um momento especifico destinado para ele. Neste ponto, seus integrantes têm a chance de se preparar para a execução do mesmo, a fim de afinar seus argumentos para o enfrentamento ideológico. Aqui, aparece outra diferença para as demais formas de enfrentamento ideológico, como a discussão, pois é comum que estas formas de enfrentamento não apresentem algum nível de formalidade ou, ainda, que tenham um momento próprio para ocorrer, sendo mais abertos para variações estilísticas.

A terceira característica apontada possibilita a construção composicional do debate, ou seja, de sua estruturação para que possa figurar como tal. Neste sentido, podemos perceber que o debate deve pressupor de uma estruturação com regras claras, e ser orientado por um mediador imparcial, que será responsável pela aplicabilidade de tais regras. Estas exigências se justificam ao pensarmos o debate como gênero do discurso e que deve, ao menos, tentar garantir a equidade entre os participantes. Tal fato é necessário para que o enfrentamento ideológico transcorra de modo neutro e gerando resultados positivos. Desta forma se garante, ao menos, o direito de fala a todos os envolvidos. Pode-se entender que tal estruturação regrada é condição de possibilidade para que se tenha um debate. Essa condição é dispensável em outros gêneros do discurso, como na discussão, onde não há a exigência de regras claras e explicitas e, também, se dispensa o mediador. Neste caso, tais ausências podem levar simples enfrentamentos ideológicos a evoluírem para grandes batalhas físicas, com trocas de insultos e agressões. Este resultado não

é aguardado em um debate, e por esta razão há a necessidade de estruturação a partir de regras claras, explicitadas, compreendidas e aceitas.

Até o presente momento deste trabalho, após analisar as principais características que o debate apresenta e, assim, como o diferenciam dos demais gêneros do discurso, foi compreendido que:

A. embora possa haver inúmeros temas para o debate, deve ser debatido apenas um por vez;
B. seu estilo é formal, normalmente oral (podendo ser escrito);
C. sua estrutura pressupõe regras claras e um mediador imparcial, responsável pela equidade dos participantes.

Mas, há um último ponto a ser levantado sobre esta questão. Quando Bakhtin apresenta os gêneros do discurso, ele também cria uma classificação para estes, orientando-os em primários e secundários, conforme explicitado anteriormente. Desta forma, pode-se convencionar que o debate é um gênero secundário devido a sua complexidade e artificialidade. Por outro lado, outros gêneros que preveem o enfrentamento ideológico, como a discussão, são primários, pois ocorrem a partir de relações cotidianas. Além disso, são simples e se iniciam de forma espontânea e natural, como alguém, ao encontrar com amigos em um bar, e discutir o posicionamento da esquerda e da direita em um dado contexto político.

2.6 O DEBATE COMO MEIO PEDAGÓGICO.

Uma vez que tenha sido tratado o debate enquanto conceito, e antes de nos concentrarmos na prática do debate, cabe discutir a possibilidade de o debate ser enquadrado como um meio pedagógico. Além disso, torna-se necessário qualificar o que é, exatamente, um ‘meio pedagógico’.

Podemos iniciar pensando nos afazeres de um professor. De maneira direta, pode-se responder que a principal tarefa de um professor é ensinar. E o que seria ensinar, senão a "arte ou ação de transmitir os conhecimentos a um aluno, de modo que ele os compreenda e assimile"? (MORIN, 2003, p. 11). Neste sentido, se entende que há uma gama de saberes e competências desejáveis aos discentes que passarão por uma instituição escolar, e é de responsabilidade do professor garantir esta passagem.

Desta forma, o professor é um mediador entre os conhecimentos e competências e os alunos. Cabe a ele provocar, orientar e auxiliar o aluno na escalada do saber. Então, para realizar esta mediação, o professor deve dispor de alguns mecanismos para isso, tais como explicações, jogos, brincadeiras, vídeos, músicas, dinâmicas, etc. Estes mecanismos serão responsáveis por permitir ao educando o acesso a determinado saber ou o desenvolvimento de alguma competência esperada. Tais mecanismos são denominados 'meios pedagógicos', e compreendidos como a parte material do processo de ensino, uma vez que conhecimentos não são palpáveis, mas o meio para adquiri-los, sim. Da mesma forma que um livro, em si, não é conhecimento mas uma forma para alcançá-lo, um meio pedagógico, por ele próprio, não é um saber ou uma competência, e sim a forma de fazer com que tais coisas venham a luz.

Os gregos antigos utilizavam o termo *τέχνη* para designar esta forma de se fazer algo vir à luz. Tal palavra pode ser traduzida para nosso idioma como "técnica", sendo o meio pela qual se produz algo, ou a própria produção em si. Neste sentido, os meios pedagógicos são técnicas utilizadas pelo professor, ou por qualquer pessoa, que deseje produzir em alguém algum conhecimento ou competência.

O debate está colocado neste escrito, conforme o conceito antes desenvolvido, como um dos meios pedagógicos passível de ser utilizado em sala de aula. Ou seja, ele pode passar a ser uma técnica empregada por um professor que almeje desenvolver, em seus alunos, alguns saberes e algumas competências especificas. Justamente neste ponto encontramos o cerne do trabalho que se segue, pois se pleiteia promover uma análise dos resultados de um debate em sala de aula, afim de averiguar se esta técnica produz nos alunos os conhecimentos esperados. Salientando que o debate em sí, como todo meio pedagógico, não é um conhecimento, mas um meio para a produção de tal e podendo, neste sentido, ser eficaz ou não.

3. A CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA – PRÁTICA DA UTILIZAÇÃO DO DEBATE COMO MEIO PEDAGÓGICO E SEU PROJETO AVALIATIVO.

O capítulo anterior apresentou um conceito possível de debate, construído a partir do pensamento de Bakhtin, com a finalidade de responder a pergunta inaugural deste escrito: 'O que é um debate?. A resposta alcançada depositou alguma luz no sobre o entendimento do debate em um âmbito mais geral. Porém, o escopo desta pesquisa tem por finalidade promover uma análise da utilização do debate em um viés educacional, mais precisamente em aulas de filosofia. Portanto, o foco que se busca aqui é o de analisar o próprio debater do debate, ou seja, sua prática. Para tanto, deve-se atentar para o produto de sua utilização, pois aquilo que se pleiteia é descobrir se realmente o debate cumpre com os resultados esperados.

Tal análise se torna possível na medida em que podemos entender o debate como um meio pedagógico empregável em sala de aula. Em outras palavras, que o debate possa se tornar uma técnica a ser utilizada por algum professor no intuito de desenvolver nos discentes alguns saberes e competências. Mas, para que se possa obter uma análise dos resultados desta técnica, primeiro deve-se introduzi-la em um contexto escolar a partir de um encaminhamento metodológico que a contemple, bem como criar um planejamento de sua execução. Tais necessidades nascem do fato de que o debate, neste contexto, é um meio pedagógico e não um saber em si, o que faz com que sua utilização esteja atrelada a determinados saberes e competências, sendo estas esperadas dos alunos. Por sua vez, estes últimos não podem ser dispersos ou carentes de planejamento, pois isso poderia causar prejuízos ao aprendizado dos mesmos. Para tanto, torna-se necessária a construção de um encaminhamento metodológico e um planejamento que contemple a utilização do debate, possibilitando seguir com sua implementação e, em seguida, com a análise dos resultados alcançados.

3.1. ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO.

O encaminhamento metodológico é o conjunto de procedimentos e estratégias utilizados em sala de aula, com o intuito de levar ao aprendizado, e se caracteriza por responder a pergunta: 'Como fazer?'. Para uma melhor compreensão sobre isso, cabe dizer que o encaminhamento metodológico é o agrupamento ordenado logicamente

de todos os meios pedagógicos utilizados para a apresentação de um determinado conteúdo, na qual o debate é um destes meios possíveis.

Quando se faz referência ao ensino de filosofia no Estado do Paraná, deve-se atentar para a existência de algumas orientações normativas quanto a prática didática. Entre essas orientações, podem-se citar dois documentos em especial: os '*Cadernos de Expectativa de Aprendizagem*' e as '*Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Filosofia*'. Em âmbito geral, tais documentos orientam como deve ser a prática, em sala de aula, exercida pelos professores de filosofia na rede pública de ensino paranaense.

O primeiro destes documentos apresenta o conjunto de habilidades que se espera que o discente desenvolva ao passar por aulas de filosofia. Em outras palavras, independente das escolhas de conteúdo e metodologia feitas, o trabalho docente será mais bem-sucedido ao passo que se aproxime destas expectativas. Tais expectativas são:

> As Expectativas Gerais para a Disciplina referem-se a aspectos teórico-metodológicos fundamentais para o ensino da Filosofia, independente de qual conteúdo se está desenvolvendo. Tratam-se de Expectativas que se remetem, de forma objetiva, aos requerimentos elementares da especificidade da Filosofia, tais como leitura de textos filosóficos, leitura filosófica de textos diversos, elaboração de textos de forma filosófica, capacidade de argumentação e desenvolvimento de linguagem propriamente filosófica, entre outros. (PARANÁ, 2012, p. 35)

Sendo assim, a escolha dos meios pedagógicos que formarão o encaminhamento, deve levar os alunos a ter a possibilidade de leitura de textos filosóficos, bem como de leitura filosófica de textos diversos, elaboração de textos de forma filosófica, capacidade de argumentação e desenvolvimento de linguagem propriamente filosófica. A eficácia destes meios pedagógicos, portanto do encaminhamento metodológico como um todo, se comprovará na medida em que passe a existir um melhoramento na capacidade dos alunos em executar tais tarefas com maestria. Diante de tal exposto, é imprescindível que os meios escolhidos possam propiciar momentos específicos para a execução destas tarefas.

Porém, o presente estudo tem por finalidade analisar a eficácia de um meio pedagógico específico, o debate. Este meio só se torna passível de utilização conjuntamente à outros meios pedagógicos que o precedam, pertencendo, assim, a um encaminhamento metodológico mais amplo. Desta forma, para avaliar corretamente se o debate pode levar a algumas destas expectativas, a analise do

mesmo se dará de forma isolada dos demais meios pedagógicos utilizados. Porém, a explicação da mecânica de ação, ou seja, a maneira como isto será executado e como será feita a comparação dos resultados frente às expectativas, será demonstrada dentro do sub-capítulo *planejamento*, mais adiante no texto.

O segundo documento, regulador do ensino de filosofia na rede pública do estado do Paraná, aponta, de maneira mais especifica, para como deve ser o encaminhamento metodológico presente em aulas de filosofia. Contudo, tal orientação se dá em linhas gerais, o que permite a inclusão de conteúdos e meios pedagógicos diferenciados, levando-se em conta a escolha do planejamento específico de cada professor, e resguardando sua autonomia. Esta, inclusive, é uma das pretensões do referido documento, que define, também, que as aulas de filosofia devem proceder da seguinte forma:

> O trabalho com os conteúdos estruturantes da filosofia e seus conteúdos básicos dar-se-á em quatro momentos:
> - a mobilização para o conhecimento;
> - a problematização;
> - a investigação;
> - a criação de conceitos. (PARANÁ, 2008, p. 59)

O primeiro momento apresentado no encaminhamento, que é a mobilização para o conhecimento, seria caracterizado pelo ato do professor em instigar o aluno ao conteúdo filosófico, que será apresentado posteriormente. Tal ação tem a função de fazer com que o aluno se sinta convidado para o conhecimento. É aconselhável, neste momento, que se parta de algo do cotidiano do estudante, o que gerará a sensação de familiaridade para ele. Pode ser uma música, filme, texto jornalístico ou qualquer outra coisa que esteja no dia-a-dia desse aluno. Cabe salientar que nada impede que tal início seja a partir de um tema ou problema filosófico. Nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*, este momento é definido da seguinte maneira:

> O ensino da Filosofia pode começar, por exemplo, pela exibição de um filme ou de uma imagem, da leitura de um texto jornalístico ou literário ou da audição de uma música. São inúmeras as possibilidades de atividades conduzidas pelo professor para instigar e motivar possíveis relações entre o cotidiano do estudante e o conteúdo filosófico a ser desenvolvido. A isso se denomina, nestas Diretrizes, mobilização para o conhecimento. (PARANÁ, 2008, p. 59)

O segundo momento, problematização, ocorre quando o professor, junto aos alunos, levanta questões e problemas a partir do que foi apresentado no primeiro momento. Tais questões precisam apresentar alguma pertinência filosófica e também encaminhar para o conteúdo pretendido. A função deste processo é fazer com que o

aluno perceba que há um problema a ser resolvido e/ou uma dúvida a ser sanada. Por esta razão, é imprescindível que esta etapa seja feita com participação dos alunos. Nas palavras das Diretrizes curriculares da educação básica, a problematização é definida da seguinte maneira:

> A partir do conteúdo em discussão, a problematização ocorre quando professor e estudantes levantam questões, identificam problemas e investigam o conteúdo. É importante ressaltar que os recursos escolhidos para tal mobilização – filme, música, texto e outros – podem ser retomados a qualquer momento do processo de aprendizagem. (PARANÁ, 2008, p. 59)

Uma vez que o problema a ser sanado esteja claro a todos, se inicia o terceiro momento, a investigação, que tem por finalidade encontrar respostas à problemática apresentada. Tais respostas estão presentes na história da filosofia, e inseridas no pensamento dos diversos filósofos que compõe essa mesma história. Neste sentido, a utilização dos escritos destes pensadores é de grande valia, pois materializam as ideias neles presentes, e sua utilização deve ser amplamente difundida. Para as Diretrizes curriculares da educação básica, este momento é definido da seguinte forma:

> Ao problematizar, o professor convida o estudante a analisar o problema, o qual se faz por meio da investigação, que pode ser o primeiro passo para possibilitar a experiência filosófica. É imprescindível recorrer à história da Filosofia e aos textos clássicos dos filósofos, pois neles o estudante se defronta com o pensamento filosófico, com diferentes maneiras de enfrentar o problema e, com as possíveis soluções já elaboradas, as quais orientam e dão qualidade à discussão. (PARANÁ, 2008, p. 59)

Percebe-se que a finalidade deste momento, além de investigar respostas dadas ao problema, é orientar e refinar a discussão sobre a temática. Isso ocorre porque durante o processo de investigação, o aluno toma contato com conceito de terceiros, ainda desconhecidos, auxiliando-os na próxima tarefa que se segue.

A última etapa deste encaminhamento metodológico, a criação de conceitos[2], tem por ideia que o aluno apresente condições de formular os conceitos apresentados e que possa manuseá-los. Pressupõe-se disso que o aluno seja capaz de fazer uso

[2] A ideia de 'filosofia' como criação de conceitos foi utilizada pela primeira vez no texto *O que é filosofia?*, de Gilles Deleuze e Félix Guattarri, onde os autores promovem uma critica da banalização da filosofia. Mais tarde, por ocasião da obra *Deleuze e a Educação* (2008), Silvio Gallo realiza a transposição de alguns conceitos de Deleuze para o campo educacional, uma vez que o filósofo francês nunca se dedicou exatamente a esta problemática. Entre os conceitos transpostos, está a ideia de que o ensino de filosofia deve-se dar por criação de conceitos, repetido na obra *Metodologia de ensino de filosofia* (2012) do mesmo autor. Tal inferência de Gallo influenciou, no Paraná, a criação das *Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Filosofia*, embora, a mesma deixe em aberto o significado exato do que se entende por criação de conceitos. Por esta razão, a interpretação dada aqui para 'criação de conceitos' é particular, e apenas uma entre as infinitas possibilidades.

destes conceitos de forma correta, criando linhas argumentativas sobre os mesmos, além de desenvolver posicionamento quanto à aceitação ou rejeição, desde que de forma coerente e justificada por argumentação própria.

Sendo assim, fica definido como encaminhamento metodológico para o presente trabalho, que é, também, orientação para todos os professores atuantes na rede pública de ensino do estado do Paraná, o trabalho em quatro etapas: mobilização para o conhecimento, problematização, investigação e criação de conceitos. Cabe, agora, engendrar neste encaminhamento os conteúdos e os meios pedagógicos para sua execução, destacando o debate entre estes meios. Esta tarefa será feita através de um planejamento claro de todas as aulas.

3.2 PLANEJAMENTO.

Por planejamento será entendido, neste trabalho, o ato de criar um modelo sistemático que oriente todas as ações práticas, nos mínimos detalhes, a serem realizadas em sala de aula, tendo como pano de fundo o encaminhamento metodológico já apresentado. Este deve ser descritivo e pretender a atentar para as diversas nuances inerentes a prática docente.

Como já dito, o encaminhamento metodológico definido para este trabalho atuará como linha guia para o planejamento, designando as etapas para execução do mesmo. Porém, tal encaminhamento é bastante geral, abrindo precedente para um grande número de conteúdos possíveis de utilização e meios pedagógicos diferenciados. A formulação e descrição destes meios pedagógicos será parte integral deste planejamento. Contudo, a finalidade deste trabalho é analisar a eficácia do debate como um meio pedagógico. Para tanto, é necessário que o encaminhamento metodológico e o planejamento levem à possibilidade de um debate realizado pelos alunos, e para que isso ocorra, é preciso selecionar inicialmente um conteúdo passível de ser debatido. A escolha feita, com fins práticos, foi por se trabalhar a contrariedade entre o determinismo presente no Behaviorismo Radical de Skinner e a liberdade existencialista em Sartre, e se deu porque tal contrariedade faz parte da problemática relativa à liberdade humana, que deve ser apresentada aos alunos durante o ensino médio, sendo concernente ao conteúdo estruturante de ‘ética’.

Porém, neste momento não será feita a análise com a profundidade necessária no tocante aos conteúdos, pois estes serão tema do capitulo posterior a este.

Mediante o exposto, tais conteúdos serão apenas apresentados no presente instante, sem serem necessariamente explicitados e aprofundados.

3.2.1 Aula 1 – Mobilização para o conhecimento.

Esta aula será iniciada com a apresentação, para os alunos, da música *'Quatro Vezes Você'*, da banda brasileira Capital Inicial. Tal apresentação será feita através da execução da mesma, com auxilio de aparelhagem própria para reprodução de áudio. No entanto, não será dada nenhuma explicação prévia aos estudantes sobre a motivação de tal ato. A escolha desta canção foi motivada por seu refrão, onde é apresentada uma questão de extremo valor, como podemos ler a seguir:

> O que você faz quando,
> Ninguém te vê fazendo,
> Ou o que você queria fazer,
> Se ninguém pudesse te ver? (CAPITAL INICIAL, 2002)

A questão que se torna relevante aqui é: *O que você queria fazer, se ninguém pudesse te ver?* Após a execução da música, caberá aos estudantes responder o que eles consideraram relevante na letra da música. Espera-se que alguém replique a questão acima citada, e caso ninguém tenha considerado tal pergunta relevante, o professor deverá replicá-la.

Depois que a questão acima foi apresentada aos alunos, são esperadas as mais diversas respostas, com exemplos práticos daquilo que os alunos fariam se a invisibilidade fosse uma possibilidade. Essas respostas devem ser anotadas no quadro negro, para que todos as visualizem com exatidão. Após as respostas cessarem, cabe ao professor suceder uma segunda pergunta: 'Por que vocês não fazem estas coisas que estão apresentadas no quadro?'. Espera-se, também aqui mais um grande número de respostas.

Após uma análise dialogada das respostas apresentadas para a questão anterior, o professor deve proceder a uma terceira questão: 'Se vocês não podem fazer tudo o que desejam, será que vocês são realmente livres?' A resposta esperada, neste ponto, é negativa, ou seja, que não são completamente livres, embora respostas diversas a esta serão aceitas e discutidas.

3.2.2 Aula 2 – Problematização.

Esta aula se iniciará com a retomada da discussão realizada na aula anterior, sobre a liberdade dos alunos em realizar algumas ações. A partir disto, se procede a apresentação do problema da liberdade de ação como sendo uma questão de pertinência filosófica, sendo esta uma questão intrinsecamente ligada à existência humana.

Seguir-se-á uma explanação sobre a questão da liberdade de ação, demonstrando que este é um problema especificamente humano, pois em todo o resto da natureza, o futuro já está determinado pelas causas existentes no presente. Como exemplo disso, cabe citar a água que está determinada a virar vapor assim que alcançar 100ºC, no nível do mar. Neste caso, o calor é causa e a transmutação o efeito. Não há, também, nehuma brecha para qualquer tipo de decisão ou escolha da água sobre seu destino.

Das colocações expressas nas últimas linhas, devem surgir questões que irão nortear a continuidade dos trabalhos, tais como: ‘o que é liberdade?’ e ‘se a liberdade é uma questão eminentemente humana, o ser humano tem uma liberdade de ação?’. A partir desta segunda pergunta, surgem duas possibilidades de reposta: a primeira é que o ser humano não é livre, porque sua ação é determinada por uma série de causas externas a ele; já a segunda possibilidade de resposta é que, apesar da influencia de forças externas, o homem tem sua ação livre, pois é dotado de capacidade de escolha.

Após a formulação das problemáticas fundamentais no tocante à liberdade da ação humana e a apresentação, em linhas gerais, de respostas aos problemas apresentados, cabe ao professor afirmar que, ao longo da história da filosofia, alguns pensadores se dedicaram a buscar soluções para este problema, e que é certo realizar uma investigação para se analisar tais respostas.

3.2.3 Aula 3 – Investigação.

Após retomar os conteúdos da aula anterior, será iniciada uma investigação ao longo da história da filosofia para se responder, através do pensamento de alguns filósofos, a pergunta: se o ser humano tem ou não sua ação livre. Lembrando que aqui não serão demonstradas com profundidade estas linhas de pensamento, fato que ocorrerá em momento adequado.

A primeira resposta a ser investigada é a que afirma que o homem não é livre, pois é determinado por uma série de causalidades alheias a si. Sendo assim, será apresentado o conceito de ‘determinismo’ aos estudantes, mais precisamente a ideia de determinismo causal. Porém, para alcançar tal fim, deve-se primeiro demonstrar o conceito de causalidade e analisar as forças que estão em jogo toda vez que o ser humano age.

3.2.4 Aula 4 – Investigação.

Nesta aula será feita a investigação sobre o determinismo, iniciada na aula anterior. Porém, ela irá se deter sobre um pensador especifico e que tem em seu pano de fundo a defesa de ideias deterministas, com relação a liberdade de ação humana.

O pensador escolhido para isto é Skinner, que em seu texto ‘O mito da liberdade’, promove ampla defesa acerca do determinismo causal. Iniciar-se-á a aula apresentando o contexto histórico e filosófico do autor, bem como um breve relato de sua vida, o que será seguido por suas principais ideias e conceitos sobre a questão da liberdade de ação humana. Esta digressão pode utilizar mais de uma aula, além do previsto.

3.2.5 Aula 5 – Investigação.

Esta aula será dedicada à análise de um excerto da obra ‘O mito da liberdade’, de Skinner, que comprova as afirmações apresentadas na aula anterior. O excerto apresentado será este:

> Querer está próximo de escolher, particularmente quando a escolha é feita entre agir ou não agir; o querer ou o escolher são, evidentemente, não apregoados, tanto quanto o agir. Com atribuir comportamento inexplicável de outra maneira a um ato de vontade ou de escolha, parece que se resolve o embaraço. Esta talvez seja a principal raison d'être do conceito; o comportamento é satisfatoriamente explicado na medida em que não tivermos necessidade de explicar o ato de vontade. Mas as condições que determinam a forma de probabilidade de um operante estão na história da pessoa. Como não estão manifestamente representadas no ambiente atual, são facilmente negligenciadas. Torna-se então fácil acreditar que a vontade é livre e que a pessoa tem liberdade de escolher. A questão é o determinismo. A geração espontânea do comportamento atingiu o mesmo estágio que a geração espontânea de larvas e microrganismos no tempo de Pasteur. (SKINNER, 2016, p. 49)
> [...]
> É bastante clara a evidência de um ambientalismo primário. As pessoas são extraordinariamente diferentes em lugares diferentes, e possivelmente apenas por causa dos lugares. O nômade a cavalo da Mongólia Exterior e o

> astronauta no espaço cósmido são pessoas diferentes, mas, pelo que podemos ver, se tivessem trocado de berço, um tomaria o lugar do outro. (A expressão “mudar de ares” demonstra de perto que identificamos o comportamento de uma pessoa com o ambiente em que ele ocorre.) (SKINNER, 1972, p. 145)

Este excerto será entregue de maneira impressa aos alunos, sendo seguido por sua leitura em sala. Esta leitura ocorrerá da seguinte forma: um aluno será convidado a ler a passagem, e em cada ponto relevante o professor interromperá está leitura para explicar, com profundidade, o que o autor esta afirmando, além de sanar as dúvidas que surgirem no processo.

3.2.6 Aula 6 – Investigação.

Uma vez encerrada a discussão sobre o determinismo causal, será iniciada a investigação da segunda possibilidade de resposta à pergunta *se a ação humana é, ou não, livre*. Esta resposta é a afirmativa que, apesar das influências externas, o homem é livre, pois é dotado de uma capacidade de escolha. A análise deste ponto será feita através da observância ao pensamento existencialista de Sartre.

A abordagem ao autor terá seu início com a apresentação de seu contexto histórico e filosófico, e de alguns fatos sobre sua vida. Em ato contínuo, dar-se-á as construções conceituais realizadas pelo filósofo acerca da questão relativa à liberdade da ação humana. São exemplos dos conceitos a serem trabalhados: essência, Ser Em-si, Ser Para-si, nadificação da consciência, Ser Para-outro, má-fé e liberdade. Tais construções serão analisadas no capitulo que se seguirá.

O conteúdo desta aula, por ser extenso, pode ser apresentado em várias aulas, além do que fora planejado.

3.2.7 Aula 7 – Investigação.

Nesta aula será apresentado um excerto extraído do texto de Sartre ‘O existencialismo é um humanismo’, que reafirme os conceitos apresentados nas aulas anteriores, e apresente alguma conclusibilidade sobre a questão referente a questão da liberdade da ação humana. O excerto será:

> “Dostoievski escreveu: “Se Deus não existisse, tudo seria permitido”. Eis o ponto de partida do existencialismo. De fato, tudo é permitido se Deus não existe, e por consequência o homem está desamparado, pois não encontra nele, nem fora dele, nenhuma possibilidade a que se agarrar. Não encontra desculpas, para começar. Se, de fato, a existência precede a essência, não

> se poderá jamais explicar nada por referência a uma natureza humana dada e imobilizada; dito de outro modo, não há determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade. (SARTRE, 2009, p. 623)
> [...]
> Eu exprimiria isso dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado porque ele não se criou a si mesmo, e, entretanto, por outro lado, livre, pois, uma vez lançado no mundo, ele é responsável por tudo o que faz. (SARTRE, 2009, p. 619)

A leitura do excerto seguirá os mesmos preceitos apresentados na leitura do trecho oferecido anteriormente, sendo uma leitura conjunta e dirigida pelo professor, a fim de extrair boa interpretação do texto.

3.2.8 Aula 8 – Avaliação.

Terminada a investigação sobre as duas possibilidades de respostas à questão sobre se a ação humana é, ou não, livre, será feita uma avaliação para se perceber se os alunos tiveram certo aproveitamento dos conteúdos que lhe foram apresentados. Esta avaliação será através da composição de uma redação dissertativo-argumentativa, por parte dos alunos, contendo entre 15 e 30 linhas, onde o aluno construirá uma argumentação, segundo sua opinião, respondendo a pergunta: a ação humana é livre? O aluno, além de apresentar seu posicionamento, deverá apresentar também sua justificativa para o mesmo.

A intenção desta avaliação busca que o aluno posicione sua argumentação escrita entre algumas das linhas de pensamento apresentadas em sala, ou seja, o determinismo e a posição existencialista de Sartre. Também é possível que o aluno construa uma posição compatibilista sobre a temática. Mas, além do posicionamento pessoal, existe a expectativa que o estudante consiga construir uma linha lógica argumentativa, que justifique seu posicionamento. Ficaria, então, demonstrado que alcançou certo grau de entendimento acerca do problema, das possíveis respostas e, portanto, das aulas apresentadas.

3.2.9. Aula 9 - Criação de conceitos.

Aqui se iniciará a criação do debate, aplicado como meio pedagógico. A aula terá seu início com a afirmativa do professor de que será realizado um debate sobre a temática da liberdade da ação humana. Em seguida, será dada a explicação sobre

o que é um debate, como será a organização do mesmo, e as regras definidas para seu bom andamento.

Embora já tenha sido relatado, em outro momento, o motivo da necessidade destas regras, cabe aqui realça-las de forma clara, da mesma forma que será feito aos alunos:

A – Fica proibida qualquer forma de agressão verbal entre os participantes;

B - Fica proibido qualquer tipo de agressão física entre os participantes;

C - Fica proibida a fuga do tema central do debate;

D - Cada grupo participante terá 5 minutos, por vez, para a construção de seus argumentos;

E - Este tempo pode ser prorrogado de acordo com a necessidade;

F - Fica proibida a interrupção da fala do colega;

G - No momento do debate, o professor deve atuar como mediador, sendo-lhe vetado ajudar algum dos grupos;

H - O debate é um enfrentamento ideológico, portanto, não há a figura de um vencedor ou perdedor, sendo desestimulada qualquer competitividade;

Tais regras, mesmo que gerais, servem para orientar o debate e fazer com que ele transcorra sem problemas, sendo que as mesmas devem ser conhecidas, entendidas e aceitas por todos os participantes.

3.2.10 Aula 10 – Criação de conceitos.

Uma vez que os alunos tenham entendido o que é um debate, como ele funciona e as regras inerentes ao processo, deve-se iniciar a fase de preparação para o debate. Neste momento, os alunos serão divididos em dois grupos, visando sempre o equilíbrio das equipes e, em momento algum, pode-se considerar critérios de afinidade ou opinião pessoal do aluno sobre o tema. Deve-se ponderar que, mesmo não sendo levada em conta a opinião pessoal do aluno neste dado momento, é fundamental que o aluno tenha de conviver e argumentar de forma contrária a sua crença para, assim, melhorar sua compreensão da matéria e sua habilidade argumentativa.

Um dos grupos participantes do debate deve ficar com o tema “determinismo”, enquanto o outro grupo ficará com o tema “liberdade existencialista em Sartre”. O papel do aluno dentro do debate deve ser assemelhado a função de um advogado ao

defender seu cliente, o que aqui, para o debatedor, seria o seu tema, utilizando argumentos lógico-racionais.

Após a entrega dos temas, ocorrerá a solicitação, a cada grupo, da criação de três argumentos que justifiquem e defendam o tema designado. Deve-se ter atenção especial nestes argumentos, pois eles conduzem o debate e, para tanto, o professor tem a incumbência de corrigir os argumentos falhos e estimular o desenvolvimento lógico dos mesmos. O debate será orientado com base no processo de tese, réplica e tréplica, onde cada argumento criado pelos alunos é uma tese.

3.2.11 Aula 11 – Criação de conceitos.

Com os três argumentos de cada grupo terminados, deve-se iniciar o debate em si, quando os alunos devem ser dispostos na sala de forma que os grupos opositores fiquem frente a frente. O professor, como mediador, ficará posicionado no meio dos grupos. Um dos grupos deve ler seu primeiro argumento (tese), passando a vez para o outro grupo realizar a réplica, que deve questionar e/ou derrubar a tese. A palavra, então, retorna ao primeiro grupo para realizar a tréplica, justificando e reafirmando sua posição. Todo este movimento será repetido, iniciando com o argumento (tese) do segundo grupo. Como cada grupo criou três argumentos (teses), fica previsto que ocorram três rodadas completas, onde cada grupo inicia argumentando uma vez.

3.2.12 Aula 12 – Avaliação.

Uma vez que o debate tenha sido encerrado, será realizada, aqui, a mesma avaliação feita na aula 8. Será solicitada uma redação dissertativo-argumentativa, contendo entre 15 e 30 linhas, onde o aluno responderá à questão: *a ação humana é livre?* Espera-se que o aluno, além de tomar posicionamento, apresente uma argumentação lógica sobre o tema.

A finalidade desta avaliação é possibilitar uma análise comparativo-qualitativa entre as duas composições dos alunos. Tal medida avaliativa possibilitará entender se o debate interferiu no posicionamento dos alunos, e em suas construções argumentativas, ao ser usado como um meio pedagógico. Com isso, ficará comprovado se é um meio eficaz ou não.

3.3 DAS EXPECTATIVAS E DA AVALIAÇÃO.

A finalidade deste escrito é verificar se a utilização do debate, como um meio pedagógico, é eficaz ou não. Para tal, a utilização do conteúdo especifico sobre a questão da liberdade da ação humana é um meio para este fim, não sendo interesse deste estudo sanar qualquer problema a este respeito.

Sendo a finalidade a de analisar a eficácia de um meio pedagógico especifico, tal resultado será obtido com as avaliações realizadas pelos alunos, mais precisamente através da comparação dos resultados apresentados nos dois momentos, onde será empregada uma analise qualitativa das construções argumentativas e, justamente, avaliando as diferenças entre as duas composições feitas pelo mesmo aluno. Diante de tal mecânica, espera-se alcançar alguma conclusão sobre a eficácia do meio empregado. Deve-se salientar que esta é uma das razões pela qual foi escolhida a redação discursivo-argumentativa como meio avaliativo, uma vez que ela evidencia a construção de um argumento, permitindo, assim, esta comparação. A segunda razão é que as Diretrizes curriculares da educação básica, documento que orienta a prática docente em filosofia no estado do Paraná, aconselha por este meio avaliativo, nas palavras presentes nas Diretrizes:

> Ao final desse processo [de aprendizagem], o estudante, via de regra, encontrar-se-á apto a elaborar um texto, no qual terá condições de discutir, comparar e socializar ideias e conceitos. (PARANÁ, 2008, p. 59)

Conforme as Diretrizes curriculares da educação básica, o texto é o meio próprio pelo qual o aluno tem condição de discutir, comparar e socializar ideias e conceitos. Isso ocorre porque a construção composicional de um texto leva o aluno a demonstrar sua concepção sobre o conceito. Além disso, leva-o a manuseá-los de forma que cumpram seu papel na argumentação em favor de determinada posição.

Como o trabalho avaliativo consistirá na comparação entre o resultado de duas avaliações feitas pelos alunos, uma realizada antes da construção do debate e a outra após, com a finalidade de perceber se há eficácia do debate como meio pedagógico, cabe elencar algumas expectativas desta comparação. Caso essas expectativas se concretizem, comprovarão a eficácia deste meio pedagógico no contexto específico à qual ele foi aplicado. Tais expectativas são:

A - Alguma mudança no tocante ao posicionamento sobre a questão da liberdade de ação humana, na redação produzida após o debate em relação à produzida antes;

B - Alguma mudança em relação à construção argumentativa na segunda avaliação em relação à primeira;

C - Algum aumento na complexidade argumentativa na redação composta após o debate em relação à primeira realizada;

D - Um maior aprofundamento na temática na segunda redação em relação à primeira;

E - O surgimento de alguma postura compatibilista, sobre a temática, na segunda redação que não tenha aparecido na primeira;

F - Maior clareza ao apresentar conceitos na segunda composição em relação à primeira;

Ao se realizar a comparação qualitativa entre as duas composições textuais produzidas pelos alunos, o aparecimento de algumas destas expectativas irá demonstrar que, naquele contexto especifico onde a pesquisa se desenvolveu, o debate se mostrou um meio pedagógico eficaz. Além do que, essa análise comparativa-qualitativa permitirá a extração de dados quantitativos que trarão uma mensuração da eficácia do método empregado, no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades nos educandos submetidas a mesma.

Uma vez demonstrado o que se entende pelo conceito de debate, assim como as ações necessárias para sua implementação prática, cabe seguir para a análise teórica aprofundada sobre o conteúdo desta proposta de utilização do debate como meio pedagógico, a saber, o determinismo em Skinner e a liberdade existencialista em Sartre.

4 DETERMINISMO E LIBERDADE – APROFUNDAMENTO TEÓRICO DA QUESTÃO.

Uma vez definido o conceito de debate que será utilizado nesta pesquisa e, também, o roteiro e a justificativa para sua aplicação prática e avaliação, cabe agora aprofundar a reflexão sobre a própria questão da liberdade da ação humana. Tal aprofundamento se dará tendo em vista a execução de um debate como meio pedagógico, e por esta razão foram escolhidas duas temáticas que apresentem contrariedade ideológica, além de possuírem argumentação sólida em defesa de ambas.

Não caberá a este escrito tentar sanar o problema da liberdade ou determinismo da ação humana, bem como lançar alguma luz ou nova ideia sobre a temática. Ao contrário, será apresentado, com máxima exatidão, as duas possibilidades de resposta a questão para, assim, deixar a cargo dos alunos o posicionamento pessoal diante do problema, a fim de fortalecer o debate que se seguirá. Também é interessante evidenciar que as páginas que se seguem serão a base do conteúdo a ser aplicado aos alunos, de acordo com o planejamento apresentado no capítulo anterior.

Para fundamentar a defesa pelo determinismo causal da ação humana, a escolha feita foi pelo pensador B.F. Skinner, pai do Behaviorismo radical, e se deu por sua forte defesa de que o comportamento humano e, por consequência, suas ações, no geral, são determinadas por contingências do ambiente e pela genética, não restando espaço no indivíduo para o 'livre-arbítrio'. Por outro lado, a fundamentação da defesa de uma liberdade irrestrita de escolha da ação humana ficará a cargo do filósofo e romancista Jean-Paul Sartre, em face de sua defesa ávida da liberdade como condição existencial do indivíduo.

4.1 O DETERMINISMO.

Antes de iniciar um aprofundamento maior do determinismo atrelado à ação humana, cabe uma indagação inicial sobre o que significa 'determinismo' em linhas gerais. Para isto, observemos as duas definições do termo, presentes no Dicionário de filosofia de Nicola Abbagnano:

> 1- ação condicionante ou necessitante de uma causa ou de um grupo de causas; 2- a doutrina que reconhece a universalidade do princípio causa e, portanto, admite também a determinação necessária das ações humanas a partir de seus motivos. (ABBAGNANO, 2007, p. 245)

Ao analisar esta conceituação, podemos perceber que o determinismo se trata de uma tese, a qual defende que a ocorrência de algo se dá, necessariamente, em decorrência de um fator anterior que a determina, denotando, desta forma, certa mecanicidade do mundo. As ciências, excluindo alguns campos da física e química quântica, dependem desta visão mecanicista-determinista do mundo para basearem suas descobertas, fundamentadas na observância de padrões repetidos, onde se relatam as causas que levaram a um efeito específico. Como exemplo, podemos observar que, no nível do mar, a água passa do estado líquido para o gasoso ao alcançar 100º C, possibilitando a conclusão que a temperatura da água é condição determinante para o efeito, que é a fervura.

No exemplo supracitado fica claro esta relação causal entre um fator determinante, a temperatura, e um efeito, a fervura. Assim, é possível inferir que o estado físico da água é determinado, entre outras coisas, pela temperatura, o que demonstra, mesmo que parcialmente, o determinismo do mundo. Este exemplo evidencia um tipo específico de determinismo, o determinismo causal, que pode ser entendido pelo princípio que afirma: 'todo evento tem, ao menos, uma causa'. Podemos entender como 'causa' um evento, de um tipo específico, que é condição suficiente para a ocorrência de outro evento, ou seja, se o evento *A* ocorrer, e *A* for condição suficiente para *B* ocorrer, necessariamente o evento *B* irá ocorrer. Porém, deve-se observar que um efeito pode ter várias causas concorrendo para sua ocorrência em simultâneo, bem como a mesma causa pode ter diversos efeitos díspares.

Embora o foco deste escrito seja o determinismo do tipo causal, torna-se necessário salientar que este não é o único tipo possível de determinismo, sendo possíveis também o determinismo teológico e o lógico. O determinismo teológico é baseado na crença da existência de um Deus supremo, onisciente, onipotente e onipresente. Por ser onisciente, sabe, a princípio, todas as coisas que ocorrerão no decorrer da história, no mundo físico, na vida de cada ser e, por fim, este Deus soube, sabe e saberá a totalidade de todas as coisas. Portanto, tudo já está determinado por este ser, antes mesmo de sua ocorrência efetiva. O determinismo lógico surge a partir do princípio lógico do 'terceiro excluído', onde se afirma que uma determinada

proposição é verdadeira ou falsa, não restando uma terceira possibilidade. Sendo assim, qualquer inferência sobre o mundo está, em princípio, determinada a ser verdadeira ou falsa.

Retomando a questão acerca do determinismo causal, que é o foco central, podemos perceber que sua aplicabilidade junto às ciências, no geral, é muito coerente, pois estas dependem desta mecanicidade do mundo físico para produzirem suas descobertas. Porém, tal posição determinista poderia ser aplicada ao ser humano? Claro que, entendendo o ser humano pelo viés puramente biológico, não existiriam problemas com tal colocação, uma vez que o corpo humano funciona a partir de leis da física, química, biologia, etc. Mas há um campo específico que, de início, pode parecer avesso às leis mecanicistas do mundo, o campo do 'comportamento humano', onde entram em jogo forças como: vontade, desejo, consciência de si e do mundo, etc. E tudo isso parece levar a uma ideia de que o indivíduo é livre e, portanto, que sua ação não depende de uma causa anterior. Porém, alguns pensadores, em especial B. F. Skinner, fizeram objeções a esta visão, a de que o ser humano é livre, afirmando causas determinantes ao comportamento e desenvolvendo, assim, o que se chama de 'Behaviorismo', que será analisado a seguir..

4.1.1 O Behaviorismo.

Os primeiros suspiros do Behaviorismo, ou comportamentalismo, foram dados a partir dos trabalhos do fisiologista russo Ivan Pavlov (1849-1936) que, na década de 1920, em seu laboratório, procedeu a uma série de experimentos sobre o comportamento de cães expostos a algumas situações controladas, a fim de verificar como estes animais agiriam. Em resumo, Pavlov percebeu que seus cães salivavam em maior quantidade na iminência de comida, então o cientista passou a tocar uma sineta antes de servir a refeição aos animais. Repetiu esta ação várias vezes, em dias diferentes, notando que o ato de salivar dos cachorros se associou ao som da sineta e, em pouco tempo, mesmo sem o estímulo da comida, os cães passaram a salivar apenas ao ouvir o som da sineta. Dessa maneira, Pavlov concluiu que determinados estímulos (causas) geram nos cães determinadas respostas (efeitos) e que, mais importante, é possível implantar alguns comportamentos nos animais, como o ato de salivar ao som da sineta ou outros, moldando-os. Tal técnica desenvolvida por Pavlov é utilizada até hoje no adestramento de animais.

Mas, foram os trabalhos de John B. Watson (1878-1958) que fundaram o Behaviorismo propriamente dito. Foi este autor o primeiro a propor que os mesmos testes e experiências utilizados na psicologia animal, de forma rigorosa e objetiva, poderiam ser realizados para produzir uma análise do comportamento humano. Seu objetivo, com isto, era desenvolver um movimento contrário às psicologias funcionalistas e estruturalistas, partindo de duas linhas de pesquisa fortes na época e que, segundo Watson, dependiam em demasia de analogias infrutíferas com a consciência humana e não trouxeram grandes resultados à humanidade. Em suas palavras:

> I do not wish unduly to criticize psychology. It has failed signally, I believe, during the fifty-odd years of its existence as an experimental discipline to make its place in the world as an undisputed natural science. Psychology, as it is generally thought of, has something esoteric in its methods. If you fail to reproduce my findings, it is not due to some fault in your apparatus or in the control of your stimulus, but it is due to the fact that your introspection is untrained. The attack is made upon the observer and not upon the experimental setting. In physics and in chemistry the attack is made upon the experimental conditions. The apparatus was not sensitive enough, impure chemicals were used, etc. In these sciences a better technique will give reproducible results. Psychology is otherwise. if you can't observe 3-9 states of clearness in attention, your introspection is poor. if, on the other hand, a feeling seems reasonably clear to you, your introspection is again faulty. You are seeing too much. Feelings are never clear.
> The time seems to have come when psychology must discard all reference to consciousness; when it need no longer delude itself into thinking that it is making mental states the object of observation. (WATSON, 1913)

Neste sentido, Watson critica o fato de que os resultados produzidos, pelas já referidas linhas dentro da psicologia, produzem resultados que dificilmente podem ser observados, comprovados ou reproduzidos em outras circunstâncias. Mesmo que tentado tal reprodução e os resultados viessem a diferir dos apresentados anteriormente, a culpa, pela infrutífera tentativa de reprodução, cairia sobre o pesquisador, sendo este que ‘não realizou introspecção suficiente’ ou ‘observou coisas demais no caso’. Na visão do autor, para que a psicologia pudesse passar a ser considerada uma ciência séria, era necessário que ela repousasse suas bases em uma metodologia sólida que deixasse de lado os fenômenos mentais e se preocupasse com a parte observável da mente, ou seja, o comportamento.

Watson inovou ao propor um estudo do comportamento em si mesmo, não necessitando de analogias com a consciência humana, e descartando ideias mentalistas tais como: consciência, sensação, mente, sentimento, etc. Devido a este caráter objetivo e rigoroso, comportamentos observáveis que pudessem ser descritos através do conceito de estímulo e resposta (desenvolvido por Pavlov) eram a base de

seu estudo. Sua contribuição foi valiosa para a formação da psicologia científica e do ‘Behaviorismo Metodológico’, do qual ele é o fundador, e que será analisado de forma mais aprofundada adiante.

Influenciado pelos trabalhos de Pavlov e Watson, temos a figura do maior expoente do Behaviorismo. B. F. Skinner (1904-1990). Ele ampliou as pesquisas feitas por seu antecessor, Watson e, por influência dos trabalhos do biólogo Charles Darwin (1809-1882), desenvolveu a ideia de que o comportamento humano é selecionável através de mecanismos próximos aos que operam na ‘seleção natural’, o que deu origem ao ‘Behaviorismo Radical’.

Com esta breve análise do surgimento do Behaviorismo, se pode ter uma ideia, mesmo que genérica, sobre o que é este ramo da psicologia. Nas palavras de Baum, isto pode ser resumido como:

> A ideia central do Behaviorismo pode ser formulada de maneira simples: *É possível uma ciência do comportamento*. Os behavioristas têm visões diferentes sobre o sentido desta proposição, e especialmente sobre o que é ciência e o que é comportamento, mas todos eles concordam que pode haver uma ciência do comportamento. (BAUM, 2006, p. 17)

Desta forma e em um aspecto geral, o behaviorista entende que é possível uma ciência objetiva e rigorosa do comportamento humano, onde se proceda a uma pesquisa, com vias de descrever os mecanismos que levam o ser humano a desenvolver dado comportamento. Então, a partir disso, deve-se refletir sobre o próprio funcionamento do comportamento. Neste sentido, Skinner afirma que “O Behaviorismo não é a ciência do comportamento humano, mas, sim, a filosofia desta ciência” (SKINNER, 2016, p. 7).

Uma vez analisada a concepção geral do Behaviorismo e suas formulações dentro da história, cabe uma inserção detalhada no Behaviorismo Radical, desenvolvido por Skinner, a fim de apontar como este se aproxima de uma concepção determinista quanto à ação humana.

4.1.1.1 Distinção entre Behaviorismo Metodológico e Radical.

Foi afirmado anteriormente que os behavioristas, de modo geral, concordam que é possível haver uma ciência do comportamento. No entanto, eles próprios discordavam da concepção de ciência empregada neste estudo. A própria cisão entre os dois tipos de Behaviorismo, Metodológico e Radical, se da devido a esta divergência na ideia de ciência empregada nas pesquisas. Nas palavras de Baum:

> As ideias dos behavioristas radicais sobre ciência diferem das ideias dos primeiros behavioristas, assim como diferem também das posições de muitos pensadores anteriores ao século XX. O behaviorista radical se conforma com a tradição filosófica conhecida como *pragmatismo*, enquanto os pontos de vista anteriores eram derivados do *realismo* (BAUM, 2006, p. 35)

Esta mudança de pontos de vista, sobre a concepção de ciência empregada, causou uma cisão interna no Behaviorismo, o que levou ao surgimento de sua vertente Radical. Tal cisão ocorre porque diferentes tipos de concepções científicas aceitam diferentes métodos e diferentes resultados como sendo produtos efetivos da ciência. Para a total compreensão deste assunto, cabe uma breve análise destas duas concepções de ciência e sua aplicação junto às teorias behavioristas. Com isso, busca-se compreender com mais clareza tais teorias, assim como o Behaviorismo em seu todo.

A concepção realista de ciência, muito discutida e difundida na modernidade, e principalmente a partir do pensamento do filósofo Descartes, parte da ideia de que há um mundo real e concreto fora do sujeito, e este dá origem às nossas experiências. Como exemplo, ao se observar uma árvore se percebe, de alguma forma, que ela está fora do eu que percebe, enquanto a própria percepção, bem como as sensações, sentimentos, anseios, etc., relacionados ao objeto observado e que formam a experiência do objeto como um todo, está dentro do sujeito observador. Portanto, para a concepção realista fica implícita a existência de duas realidades distintas: uma externa ao sujeito, que é concreta e objetiva e, por outro lado, uma realidade interna, que é individual e subjetiva.

Dessa forma, o conhecimento verdadeiro do mundo externo se dá ao aproximamos, da maneira mais fidedigna possível, a realidade interna, que é individual e subjetiva, ao mundo objetivo, que é externo e concreto. Porém, esta aproximação se dá de maneira lenta e incerta, pois não acessamos diretamente o mundo objetivo. Isto torna-se efetivo apenas através do mundo subjetivo, que por vezes é incerto e duvidoso. Mas, uma vez superada esta dificuldade, o resultado mostra que podemos aferir ‘verdades’ universalizáveis sobre o mundo externo, que se efetivam como leis cientificas. Por exemplo, a concepção heliocêntrica do universo desenvolvida por Copérnico e Galileu, que é a descrição objetiva do funcionamento do universo, efetivada como lei cientifica que vigora independente da subjetividade da percepção humana.

Munido desta concepção de ciência, o Behaviorismo Metodológico (que recebeu este nome devido à ênfase nos métodos empregados) apregoado por Watson, baseia-se apenas nos resultados objetivos observáveis do comportamento, rejeitando, assim, qualquer resultado advindo da introspecção ou do 'mundo interno' do individuo. Para prover leis científicas sobre o comportamento, ele toma por base apenas as relações de estimulo e resposta comprováveis em laboratório. Segundo Baum:

> O behaviorista antigo, metodológico, baseava-se no realismo. Em termos do estudo do comportamento, o realismo defenderia que há um comportamento real, que ocorre no mundo real, e que nossos sentidos, sejam eles auxiliados por instrumentos ou usados na descrição direta, nos fornecem apenas dados sensoriais sobre aquele comportamento real, que nunca conhecemos diretamente. (BAUM, 2006, p. 43)

Skinner, ao fundar o Behaviorismo Radical, promove uma crítica à visão realista promovida por Watson, pois esta, ao rejeitar a introspecção, limitaria o campo de pesquisa do Behaviorismo.Nas palavras do autor:

> O behaviorismo metodológico e algumas versões do positivismo lógico excluíam os acontecimentos privados porque não era possível um acordo público acerca de sua validade. A introspecção não podia ser aceita como uma prática científica e a psicologia de gente como Wilhelm Wundt e Edward B. Titchener era atacada por isso. O behaviorismo radical, todavia, adota uma linha diferente. Não nega a possibilidade da auto-observação ou do autoconhecimento ou sua possível utilidade, mas questiona a natureza daquilo que é sentido ou observado e, portanto, conhecido. Restaura a introspecção, mas não aquilo que os filósofos e os psicólogos introspectivos acreditavam "esperar", e suscita o problema de quanto de nosso corpo podemos realmente observar. (SKINNER, 2006, p. 18)

Neste sentido, Skinner restabelece a introspecção como metodologia aplicável ao Behaviorismo, afastando-se da perspectiva realista da ciência. Porém, deve-se atentar que introspecção, neste instante, carrega um sentido diferente daquele dado por autores anteriores. Ou seja, "o que é sentido ou introspectivamente observado não é nenhum mundo imaterial da consciência, da mente, ou da vida mental, mas o próprio corpo do observador" (SKINNER, 2016, p. 19). Em outras palavras, ao nos debruçarmos introspectivamente sobre os fenômenos mentais, o que de fato estamos fazendo é adentrarmos no próprio corpo, em uma pesquisa mais fisiológica do que psicológica.

Este afastamento da perspectiva realista da ciência tornou-se possível porque Skinner foi influenciado, no desenvolvimento do Behaviorismo Radical, por uma visão diferente dessa mesma ciência, que era o pragmatismo científico. Essa concepção foi

desenvolvida por pensadores norte-americanos como Charles Peirce (1839-1914) e Willian James (1842-1910), no final do século XIX e início do século XX. A noção fundamental do pragmatismo diz que a força de investigação cientifica reside não tanto na descoberta da verdade e na maneira como o universo objetivo funciona, mas no que ela nos permite *fazer*. Em outros termos, a grande realização da ciência é que ela permite dar significado a nossa experiência, tornando-a compreensível. James afirma que dadas discussões são infindáveis e sem resultados satisfatórios, e, assim sendo, não enriquecem o desenvolvimento humano, pois não têm resultados práticos ou não nos permitem fazer algo no mundo. Nas palavras do autor:

> O mundo é único ou múltiplo? – predestinado ou livre? – material ou espiritual? – algumas dessas noções podem ou não se mostrar adequadas; e as discussões a respeito são infindáveis. O método pragmático nesses casos é tentar interpretar cada noção identificando as respectivas consequências práticas. Que diferença prática faria a alguém se essa noção, e não aquela, fosse verdadeira? Se nenhuma consequência pratica pode ser identificada, então as alternativas significam do ponto de vista prático a mesma coisa e toda disputa é inútil. Sempre que uma disputa for séria, devemos mostrar a diferença prática de um ou outro lado estar certo. (JAMES, 1967, p. 42)

Dessa forma, para o pragmatismo a ciência não tem a necessidade de descrever as leis de um mundo concreto e real, externo ao sujeito, mas, sim, fornecer uma definição prática e com fins de uso para as descrições científicas obtidas. Sendo assim, o critério de verdade não decorre da correspondência com o mundo real, mas da coerência da descrição e da sua possibilidade de uso. Utilizando-se desta perspectiva de ciência, o Behaviorismo Radical de Skinner não tem preocupação se há um comportamento real de um sujeito real. Sua preocupação está em descrever as causas do comportamento da forma mais coerente e útil. Em outras palavras:

> O pragmatista (behaviorista radical), não tendo nenhum compromisso com a ideia de comportamento real, pergunta apenas qual das maneiras de descrever o comportamento do homem é mais útil [...] isto é, qual delas nos dá melhor compreensão ou descrição mais coerente. [...] Como o behaviorista radical responde à pergunta “O que é comportamento?” A resposta é pragmática. Os termos que usamos para falar de comportamento não apenas nos permitem compreende-lo, mas o definem. Comportamento inclui todos os eventos sobre os quais podemos falar com todos os termos inventados. O behaviorismo radical investiga as melhores maneiras de falar sobre o comportamento, às mais úteis. (BAUM, 2006, p. 45)

Com isto, pode-se perceber que a principal diferença entre o Behaviorismo Metodológico e o Radical é a perspectiva de ciência que orienta o desenvolvimento destas duas concepções. Por um lado, o Behaviorismo de Watson se baseia em uma ideia realista de que há um mundo real e concreto, e, por conseguinte, um

comportamento real e concreto, que deve ser analisado puramente pelo que é perceptível. Por outro lado, Skinner, partindo de um ponto de vista pragmático, propõe um Behaviorismo que se preocupe apenas em fornecer uma descrição coerente e útil do comportamento, sem preocupar-se com a existência, ou não, de um comportamento real e concreto.

Uma vez apresentada esta diferença, pode-se prosseguir para uma análise mais própria dos mecanismos que regem o comportamento humano de acordo com o Behaviorismo. Porém, como já citado, o enfoque deste trabalho será sobre o Behaviorismo Radical de Skinner, uma vez que este é mais abrangente e atende melhor às demandas desta pesquisa.

4.1.1.2 A concepção de humano para o Behaviorismo Radical.

Para entender os mecanismos que formam o comportamento humano e sua relação com a questão da liberdade, devemos atentar primeiramente para a visão de homem do qual Skinner parte, que é meramente um organismo fisiológico, material e que atende, como todos os demais seres da natureza, a leis físicas comuns, nas palavras do autor:

> Uma pequena parte do universo está contida dentro da pele de cada um de nós. Não há razão de ela dever ter uma condição física especial por estar situada dentro desses limites, e eventualmente haveremos de ter uma descrição completa dela, descrição que nos será fornecida pela Anatomia e pela Fisiologia. (SKINNER, 2016, p. 23).

Neste sentido, o homem é um ser físico e material, não havendo razão para que dentro de sua pele habite algum universo distinto daquele que está do lado de fora. Com isso, quer se afirmar que, para Skinner, toda e qualquer forma de vida interior distinta do exterior é impossível de ser cogitada, não existindo uma consciência, psiquismo, mente, eu interior, ou qualquer outra forma de manifestação interior subjetiva. O que o mentalismo chamaria de mente ou consciência, Skinner afirma ser apenas uma manifestação do corpo material que se opera através de causas físicas e que, embora ainda desconhecidas, tão logo sejam explicadas pela fisiologia, sanarão qualquer duvida a este respeito.

Skinner apresenta, com isso, uma superação do dualismo psico-físico cartesiano, afirmando que o homem é apenas corpo extenso, e aquilo que os dualistas chamam de mente nada mais é que um subproduto deste corpo físico. O autor rebate

qualquer afirmativa em prol da existência de uma mente, independente do corpo, com indagações como: "Se há uma mente ou consciência, a parte do corpo material, onde ela está localizada? De que é feita? De onde ela surge?" (SKINNER, 2016, p. 25). De fato, as respostas para estas perguntas são complexas e levam a uma argumentação longa que, por vezes, não dá cabo das perguntas.

Segundo o autor, a dificuldade e embaraço diante de tais perguntas ocorre porque quando a comunidade verbal indaga o homem sobre a razão pela qual ele fez algo ou, ainda, sobre suas motivações intrínsecas, a tendência é darmos uma resposta baseada em sentimentos, na vontade, no desejo ou em qualquer um dos produtos da mente. É justamente, aqui que reside a confusão, pois, uma vez que se insistisse nas perguntas sobre as causas, em algum momento se dissipariam as explicações mentalistas e se identificaria uma causa concreta, objetiva e externa ao individuo. Nas palavras de Skinner:

> Uma pergunta mais direta acerca de causas é: "Por que você está fazendo isso?" e a resposta é em geral uma descrição de sentimentos: "Porque estou com vontade". Tal resposta é amiúde aceitável, mas, se a comunidade verbal insistir em algo mais, poderá perguntar " Por que você está com vontade de fazer isso?" e a resposta será então uma referência a outros sentimentos ou (finalmente) a circunstâncias externas. Assim, em resposta à pergunta: "Por que você está mudando sua cadeira de lugar? ", uma pessoa pode dizer " A luz estava fraca" ou "Para ter luz melhor para ler" (SKINNER, 2016, p. 29)

Aquilo que é, a princípio, explicado através de sentimentos, vontades, desejos ou formas mentalistas diversas, tem em si uma causa externa ao individuo gerada através de um estimulo, onde os sentimentos são respostas ou explicações simplistas e demasiadamente apressadas destes estímulos, e que em nada conduzem à existência de uma segunda realidade interior chamada mente.

> Podemos tomar o sentimento como simples resposta a estímulos, mas seu relato é o produto de contingências verbais especiais, organizadas por uma comunidade. Há uma diferença semelhante entre o comportamento e o relato do comportamento ou das suas causas. (SKINNER, 2016, p.30)

Podemos entender então que, para o Behaviorismo Radical, o ser humano é apenas um corpo com funções fisiológicas complexas e, por sua vez, aquilo que até então foi chamado de mente não passa de um conjunto de respostas advindas de estímulos externos que são produtos de contingências verbais. Mas, resta-nos a pergunta: 'Qual a origem deste homem? E, por que ele desenvolveu dados comportamentos?'.

Tais respostas são dadas através da história evolutiva do homem, em uma teoria vinda da biologia e que exerceu grande influência no pensamento de Skinner, mais especificamente num dos mecanismos da evolução descrito por Darwin: seleção natural.

Quando falamos em evolução de uma espécie, não estamos fazendo menção a nenhum evento em particular, mas a uma série ou história de eventos no decorrer de um longo tempo. Segundo o mecanismo de seleção natural, os genes, ou características genéticas, que dão origem às feições externas de qualquer ser vivo, foram selecionados ao longo de muitas gerações porque promovem comportamentos que contribuem para o sucesso na interação com o ambiente e na reprodução. Em outras palavras, animais com características físicas mais favoráveis à sobrevivência em dado ambiente tenderam a reproduzir mais e, assim, passaram suas características para mais descendentes. Da mesma forma, animais inaptos, ou que não se adaptem ao ambiente, tenderam a reproduzir menos e, portanto, não transmitiram sua carga genética e feições físicas a outros espécimes, levando, com o passar de gerações, aquela linhagem a extinção.

Segundo a seleção natural, não é o individuo que escolhe a forma pela qual desenvolve sua existência, mas as próprias contingências do ambiente é que selecionam o tipo de individuo, mais adaptado, que deve existir. No entanto, as características físicas não são as únicas selecionadas pelo ambiente, mas também os comportamentos que favorecem a sobrevivência, pois propiciam maior adaptação do indivíduo ao meio.

Por hora, é suficiente concluir que, para Skinner, o homem é um animal dotado apenas de um corpo material fisiológico e o produto de uma longa história evolutiva por seleção natural.

4.1.1.3 Os mecanismos que operam o comportamento.

A proposição 'o ambiente seleciona o comportamento' é a base do Behaviorismo Radical de Skinner, pois todo e qualquer comportamento ou ação realizada pelo homem é fruto de uma seleção feita a partir de contingências do ambiente. Skinner descreve dois mecanismos pelos quais o ambiente seleciona o comportamento do individuo: o *condicionamento respondente* e o *condicionamento operante*.

Para entender o primeiro, deve-se atentar para um conceito desenvolvido por Pavlov, ainda dentro da psicologia animal, que é o termo *reflexo*. Segundo Pavlov, este é "efeito somático produzido por um estimulo - um evento ambiental estimula os órgãos sensoriais - refletia-se, pelo sistema nervoso, em uma resposta - uma ação" (BAUM, 2006, p. 72). Para exemplificar, seria como o nariz coçar e você espirrar ou, ainda, o recém-nascido que, logo após o parto, passa a respirar. Isso quer dizer que um dado estimulo, fruto do ambiente, gera uma reação, aparentemente automática, como resposta que se efetiva em uma ação.

Skinner aponta que os reflexos têm maior intenção descritiva do que, propriamente, explicativa. Tal coisa abre precedente para várias interpretações explicativas fundamentadas em diversas teorias mentalistas. Pelos reflexos não partirem do indivíduo, mas sim que este parece ser impelido a eles, mesmo a contragosto, passaram a ser chamados de *reflexos incondicionados*. Estes não tomam o homem como condição de sua existência, e sim existem independentes deste. Por esta razão, como exemplo, foi desenvolvido o hábito de dizer 'Deus te crie' quando alguém espirra. Neste caso, o espirro como reflexo incondicionado era atribuído a forças demoníacas durante a idade média.

Uma das formas de explicar os reflexos incondicionados é considerá-los como força, dando-lhe o nome de *instinto.* Aqui, o homem passa a ser impelido a fazer algo devido a uma força oculta, como, por exemplo, um indivíduo que está em uma situação de risco à sua vida, tender a atacar seu algoz. Tal ato recebe o nome de *instinto de sobrevivência.* Skinner afirma que este é mais um grande erro mentalista. Em suas palavras:

> Os instintos como forças propulsoras. Engano mais sério se faz ao converter o instinto numa força. Dificilmente falaremos em força ao explicar o fato de um organismo digerir seu alimento ou desenvolver imunidade a uma doença; todavia, tal conceito frequentemente aparece quando se discute a relação de um organismo com seu ambiente. A "força vital" de Herbert Spencer, a "vontade cega de existir" de Schopenhauer e o elan vital de Bergson são exemplos pregressos da conversão de processos biológicos em formas mais energéticas ou substanciais. (SKINNER, 2016, p. 34)

Como alternativa à explicação dos reflexos incondicionados como sendo instintos, Skinner apresenta o conceito de condicionamento respondente. Este seria o conjunto de ações realizadas pelo homem, enquanto animal, e fruto direto de sua dotação genética, para executar tal ação. Por exemplo, o homem digere alimentos ou

respira porque evoluiu de forma que pode realizar esta ação, da mesma forma que espirra, boceja ou é agressivo:

> [...] quando ferido ou ameaçado, um organismo provavelmente atacará - por exemplo, batendo ou mordendo - e, como argumentarei logo mais, alguns comportamentos desse tipo podem ser parte da dotação genética tanto quanto a respiração ou a digestão, mas não há razão de dizer que um organismo ataca porque possui um instinto agressivo. O ataque é o único indício que temos da tendência de atacar. (SKINNER, 2016, p. 35)

O condicionamento respondente recebe este nome justamente pelo homem ser condicionado a um comportamento, respondendo diretamente a sua dotação genética. Ou seja, ele faz determinada ação, aparentemente involuntária, porque sua condição genética, dentro de centenas de milhares de gerações de seleção natural, o conduz a fazê-lo. Tal história evolutiva é fruto de uma intrínseca relação com o ambiente que seleciona as características genéticas, por meio da seleção natural. Logo, há uma relação direta entre o ambiente e os comportamentos frutos do condicionamento respondente.

Porém, o condicionamento respondente opera apenas nos comportamentos ditos reflexos, ou seja, naqueles que são frutos diretos da história evolutiva que, em suma, parecem ser involuntários. Mas há uma série de outros comportamentos que 'parecem' ser frutos de uma escolha deliberada do individuo e não ligados a dotação genética do mesmo. Skinner esclarece esse tipo de comportamento através do mecanismo de seleção intitulado *condicionamento operante*, que pode ser explicado de forma simples pelo princípio:

> Quando um comportamento tem o tipo de consequência chamada reforço, há maior probabilidade de ele ocorrer novamente. Um reforçador positivo fortalece qualquer comportamento que o produza: um copo d'água é positivamente reforçador quando temos sede e, se então enchemos e bebemos um copo d'água, é mais provável que voltemos a fazê-lo em ocasiões semelhantes. Um reforçador negativo revigora qualquer comportamento que o reduza ou o faça cessar: quando tiramos um sapato que está apertado, a redução do aperto é negativamente reforçadora e aumenta a probabilidade de que ajamos assim quando um sapato estiver apertado. (SKINNER, 2016, p. 43)

Sendo assim, um comportamento pode ser reforçado positivamente pelo ambiente, ou seja, se um dado tipo de consequência de uma ação for reforçadora, aquela ação tende a ocorrer novamente com maior frequência. Por exemplo, se em uma festa o indivíduo contar uma piada e os outros rirem, o indivíduo tenderá a contar mais piadas, isso porque a ação de contar piada foi reforçada positivamente pelas

risadas, e o levará a novas anedotas. Caso os ouvintes da festa não deem risada, o individuo não será reforçado, e provavelmente não contará mais piadas.

De forma análoga, ocorre também com o reforço negativo. Porém, neste caso a não ocorrência de uma determinada consequência leva uma determinada ação a ser reforçada. Por exemplo, ao observar o início de uma chuva, o indivíduo se abriga em uma marquise. Neste caso, a não ocorrência da consequência da chuva, que seria se molhar, reforça a ação de se abrigar na marquise e, consequentemente, na ocorrência de novas chuvas a ação realizada será a mesma. Nas palavras do autor:

> Os reforços negativos denominam-se adversos no sentido em que constituem aquilo que os organismos “fogem”. O termo sugere uma separação espacial – movimento ou fuga de alguma coisa para longe de alguma coisa – mas a relação essencial é de tempo. Numa aparelhagem utilizada no estudo do processo em laboratório, uma resposta arbitrária simplesmente enfraquece ou faz cessar o estimulo adverso. Grande parte desta tecnologia física resulta desta luta pela liberdade. Com o correr dos séculos, trilhando caminhos desordenados, os homens construíram um mundo em que se acham totalmente livres de muitas espécies de estímulos ameaçadores ou prejudiciais. (SKINNER, 1972, p. 26)

Ao longo da vida, o indivíduo adquire um longo histórico de reforços positivos e negativos que vão moldando o comportamento do mesmo. Neste caso, são as próprias contingências do ambiente onde o indivíduo está colocado que formam a maneira com a qual ele irá agir naquele ambiente especifico. O condicionamento operante é, também, um produto da seleção natural e, assim sendo, seu foco está centrado na sobrevivência e na adaptação ao ambiente. Tão logo, este repertório, fruto de nossa história ambiental, tem como finalidade a nossa própria sobrevivência e adaptação no ambiente.

Todo o nosso comportamento, aparentemente deliberado, é fruto do condicionamento operante e, portanto, da nossa história ambiental que se desenvolve desde o nascimento. Porém, por vezes não nos recordamos deste histórico de reforços e passamos a ver as ações como frutos da vontade do indivíduo. Mas Skinner ressalta que tal visão é errônea, pois vontade é mais um conceito mentalista que, assim como o instinto, tem pouco a dizer.

> A proeminência das causas está em questão quando o comportamento reflexo é chamado involuntário - não se é livre de espirrar ou não; a causa iniciante é a pimenta. O comportamento operante é chamado voluntário, mas, na verdade, não é um comportamento sem causa; só que a causa é mais difícil de localizar. (SKINNER, 2016, p. 50)

Para Skinner, todo comportamento humano, bem como toda ação, é determinada por mecanismos de condicionamento respondente e de condicionamento operante, ligados à maneira como nós evoluímos geneticamente e, também, à nossa longa história de reforços ambientais. Especialmente neste último, por mais que seja difícil remontar todas as contingências de reforço na qual o comportamento se desenvolveu, com algum esforço todas as causas das ações lá se encontram.

4.1.1.4 A questão da liberdade e do controle.

Como visto anteriormente, para Skinner o comportamento humano se forma através de mecanismos de condicionamento operante e respondente, e tem sua origem na história evolutiva e nas contingências ambientais do individuo. Tais condições passam a determinar as ações do agente, mas estas são normalmente esquecidas pela pessoa no momento em que ela age. E para evitar um embaraço de não saber o porquê se agiu de tal forma, o agente acaba por atribuir suas ações a atos de vontade, ao desejo pessoal, ou, ainda, a uma escolha livre. Tais afirmativas, aparentemente, explicariam seus atos, mas na verdade não passam de enganos, pois o real determinante da ação se encontra no histórico de reforços do indivíduo.

> Querer está próximo de escolher, particularmente quando a escolha é feita entre agir ou não agir; o querer ou o escolher são, evidentemente, não apregoados, tanto quanto o agir. Com atribuir comportamento inexplicável de outra maneira a um ato de vontade ou de escolha, parece que se resolve o embaraço. Esta talvez seja a principal raison d'être do conceito; o comportamento é satisfatoriamente explicado na medida em que não tivermos necessidade de explicar o ato de vontade. Mas as condições que determinam a forma de probabilidade de um operante estão na história da pessoa. Como não estão manifestamente representadas no ambiente atual, são facilmente negligenciadas. Torna-se então fácil acreditar que a vontade é livre e que a pessoa tem liberdade de escolher. A questão é o determinismo. A geração espontânea do comportamento atingiu o mesmo estágio que a geração espontânea de larvas e microorganismos no tempo de Pasteur. (SKINNER, 2016, p. 49)

Desta forma, para o Behaviorismo radical de Skinner não há qualquer possibilidade de liberdade por parte do indivíduo, embora o autor reconheça que “não podemos evidentemente provar que o comportamento humano como um todo seja inteiramente determinado” (SKINNER, 2016, p. 163). Mas a argumentação levantada tende a alcançar tal afirmação. Porém, podemos levantar uma questão interessante a ser respondida: ‘Como surge e se funda no individuo uma concepção de liberdade?’.

Para responder a esta questão, deve ser considerado um conceito bastante importante para o Behaviorismo de Skinner: o ‘controle’. O autor afirma “que um organismo deva agir para controlar o mundo a seu redor é uma característica da vida, tanto quanto a respiração ou a reprodução” (SKINNER, 2016, p. 163). Neste sentido, o ser humano age de forma que consiga controlar a si mesmo, as condições do mundo a sua volta e os indivíduos que o cercam. Tal necessidade se fundamenta no próprio princípio do comportamento operante, pois tal controle pode gerar reforços positivos ao indivíduo que controla. Por exemplo, um professor que de aula para crianças age de forma a exercer um controle sobre elas, exigindo silêncio durante suas explicações. Ele faz isso tendo em vista o reforço para possibilitar a execução de seu trabalho. Ou então o indivíduo que constrói sua casa com um sistema de calefação e aquecimento, visa controlar os efeitos climáticos. Assim, obterá um ambiente quente em dias frios, tendo como reforço a não sensação do frio.

“A Ciência e a Tecnologia são simplesmente manifestações desse traço essencial do comportamento humano. A compreensão, a previsão e a explicação, bem como as aplicações tecnológicas, exemplificam o controle da natureza” (SKINNER, 2016, p. 163). Todas as investidas da ciência, até os dias atuais, não são mais do que descrições melhor detalhadas da natureza, para que com elas se pudessem ter um maior controle dos fatores naturais, visando, com isso, reforços para a vida humana.

Ao longo dos séculos o ser humano desenvolveu inúmeras formas de controle sobre a natureza e sobre os indivíduos. Porém, todas estas formas são baseadas no mecanismo do comportamento operante. Boa parte deste controle é feito através de reforços positivos, ou seja, a ocorrência do reforço leva ao aumento da probabilidade de um comportamento se repetir. Por exemplo, o salário de um operário é o reforço que o leva a trabalhar um mês inteiro e se subordinar ao controle das regras do patrão. A ocorrência do reforço, que é o salário, leva ao aumento do trabalho do operário. Por outro lado, reforços negativos foram muitos utilizados ao longo da história para exercer o controle, principalmente sobre os indivíduos. Carregam essa denominação, reforços negativos, por serem adversos e levarem o indivíduo a agir de forma a evitá-los. Como exemplo, podemos citar o aluno que entrega um trabalho ao professor com a finalidade de evitar sua reprovação. Neste sentido, o professor exerce controle sobre o aluno, apelando para a ameaça de uma punição, que aqui seria a reprovação.

Porém, este último tipo de controle, por ser adverso e punitivo, se caracteriza por gerar uma ação imediata por parte do controlado. Esta ação é denominada por Skinner como ‘contracontrole’, e se caracteriza pelo momento em que “os que são assim controlados passam a agir. Escapam ao controle - pondo-se fora de seu alcance, se for uma pessoa; desertando de um governo; apostasiando de uma religião; demitindo-se ou mandriando” (SKINNER, 2016, p. 164). Essa fuga do controle pode se dar de duas formas: a fuga e o ataque. A primeira tem em vista as consequências imediatas, ou seja, com realização da ordem do controlador, na qual uma vez realizado o que se manda, o risco da punição desaparece, o que reforça o ato do controlador, conforme Skinner cita:

> A fuga e o esquivamento passam a exercer um papel bem mais importante na luta pela liberdade, quando as condições adversas são produzidas por outras pessoas. Há pessoas que podem ser adversas sem tentarem intencionalmente: fugindo delas ou as evitando por serem rudes, perigosas, contagiosas ou irritantes. Outras são “intencionalmente” adversas, isto é, tratam as pessoas de modo adverso pelas consequências. Por isso, o feitor usa o chicote para o escravo prosseguir no trabalho. Trabalhando, o escravo escapa do chicote (e consequentemente reforça o comportamento do feitor em usar o chicote). O pai reclama do filho até que ele cumpra uma tarefa; ao cumpri-la o filho escapa às reclamações (reforçando o comportamento do pai). [...] De uma forma ou de outra, o controle adverso intencional é o padrão de quase todo ajustamento social – na ética, na religião, no governo, na economia, na educação, na psicoterapia e na vida familiar. (SKINNER, 1972, p. 26)

Este uso intencional de reforços negativos para provocar controle adverso, gera um tipo especifico de comportamento, que é o comportamento orientado por regras. Segundo o autor, historicamente, as pessoas usaram punições e reforços adversos para controlar outras pessoas, e a partir deste uso prático se desenvolveram regras. Com tais regras estabelecidas socialmente, se originaram conceitos como, certo, errado, bom, mal, etc. Tendo como base a obediência ou não destas regras, foram designadas punições especificas para aqueles que as descumprissem. Sendo assim, Skinner não vê a moralidade humana como algo que eleva o homem a uma condição de superioridade, mas como sendo uma criação social, que tem por base o controle do ambiente sobre o individuo através da punição. Nas palavras do autor:

> E se nos perguntarem "Uma pessoa é moral porque age moralmente, ou age moralmente porque é moral?" devemos responder: "Nem uma coisa nem outra". Ela age moralmente e a consideramos moral porque ela vive num tipo particular de ambiente. (SKINNER, 2016, p. 167)

Logo, são as contingências de controle próprias de cada ambiente que formam o tipo especifico de comportamento, chamado comportamento orientado por regras,

que é, em suma, o comportamento moral. Por esta razão, é que em diferentes ambientes temos diferentes controles e formas punitivas e, por conseguinte, diferentes formulações morais.

Quando “alguém evita ou escapa de um tratamento adverso, comportando-se de modo a reforçar aquele que até então o tratou adversamente” (SKINNER, 1972, p. 27), certamente está operando uma fuga, responsável pela fundação da moral, mas esta não é a única forma de fuga possível. Outra forma é sair do alcance do controlador, como o escravo que foge do feitor, o soldado desertor, o aluno que mata aula, o operário que pede demissão, etc. Em um sentido muito estrito, podemos afirmar que tanto aquele que obedece a uma ordem como aquele que literalmente foge para não segui-la, ambos estão agindo de forma igual, pois nos dois casos há escape de uma situação adversa.

Porém, escapar de uma condição adversa pela fuga é uma das formas de evitá-la, mas, como já mencionado, não é o único jeito. Outra possibilidade é atacar o agente controlador de forma a destruí-lo ou, ao menos, minar seu poder. Assim, encerra-se a possibilidade de punições e do controle adverso. Nas palavras de Skinner:

> Outra forma anônima de fuga é atacar os que são responsáveis pelas condições adversas e enfraquecer ou destruir seu poder. Podemos atacar os que se aglomeram a nossa volta ou nos aborrecem, assim como atacamos as ervas daninhas de nosso jardim; novamente, no entanto, a luta pela liberdade se dirige contra os agentes intencionais de controle, ou seja, contra aqueles que tratam os semelhantes de maneira adversa, com o fim de introduzi-los a se determinar de determinado modo. Assim, um filho pode enfrentar seus pais; um cidadão pode derrubar um governo; um adepto pode reformar uma religião; um aluno pode agredir um professor ou depredar uma escola. (SKINNER, 1972, p. 27)

O que normalmente se denomina luta pela ‘liberdade’, nada mais é do que formas claras do contracontrole, onde um indivíduo percebe um mecanismo do condicionamento operante negativo. Este, por sua vez, opera através de uma forma de controle adverso e punitivo, e o indivíduo se sente inclinado a fugir ou atacar esta forma de controle, de forma a minimizar seus efeitos. Logo, a ideia de liberdade que se constrói é de que esta seria uma forma de vida especifica, que se caracteriza pela sensação de ausência de formas de controles adversos. Desta maneira, ao lutar pela liberdade humana, na verdade se está lutando pela retirada de controles adversos específicos, o que não exclui outras formas de controle mais sutis. Por exemplo, quando um adolescente enfrenta seus pais ou sai de casa, é dito que ele ‘anseia por

liberdade', mas, ao contrário, sua ânsia é por fugir ao controle adverso dos pais. Isto é feito atacando-os verbalmente ou fugindo de seu alcance, mesmo que isso signifique, ainda, permanecer sobre o controle adverso da religião, do estado, da escola, do trabalho, etc.

Skinner aponta que grande parte deste incentivo a pratica de escape do controle adverso, seja pela fuga ou pelo ataque, se dá através do que ele chama de 'literatura da liberdade'. Tal conceito define uma grande gama de filósofos, poetas, literatos, etc., que teorizaram sobre a temática da fuga de formas de controle adverso sobre o pretexto de liberdade. O grande problema desta literatura, segundo o autor, é que ela "não divulga uma filosofia da liberdade, e sim induz as pessoas a agirem" (SKINNER, 1972, p. 28). Ou seja, ela não se detém em explicar o que é a liberdade, pois tal tarefa seria, nos termos do autor, pouco profícua. Ao contrário disso, esta literatura "enfatiza condições de vida adversas das pessoas, talvez as contrastando com as condições de um mundo mais livre" (SKINNER, 1972, p. 28). Resumindo, induz o agente controlado à ação através da promessa de um mundo idealizado sem algumas condições de controle adverso, portanto mais 'livres', pois liberdade é entendida como o fim do controle adverso.

O ser humano, ao longo de sua história ambiental, destituiu várias formas de controle adverso para, assim, tornar-se livre. Fez isso derrubando governos autoritários, livrando-se da religião, revelando opressores para seus oprimidos, construindo direitos humanos, criando democracias, etc. Mas, todos estes feitos se mostram insuficientes, isso porque só se vê como risco à pretensa liberdade, a forma de controle advinda do mecanismo de condicionamento operante que opera por reforço negativo. Então, adverso ou punitivo, todo o controle que é feito através de reforço positivo (aquele que por sua ocorrência reforça um dado comportamento), passa completamente despercebido pelo ser humano e, normalmente, é tomado como livre escolha ou fruto da vontade do indivíduo.

A característica fundamental do comportamento operante, executado a partir de reforços positivos, é que ele não gera contracontrole, pois o indivíduo não percebe que está sendo controlado. Por não se recordar de todos os estímulos aos quais foi submetido, ele não percebe como foi condicionado a executar tal ato. Logo, para não ficar sem uma resposta imediata ao porque fez tal coisa, acaba por atribuir sua ação ao seu livre-arbítrio. Para exemplificar, pensemos no caso de um governo que deseja aumentar sua arrecadação. Ele sabe que tal aumento não seria bem recebido pela

população, sendo visto como uma punição que pode ocasionar contracontrole, como fuga (sonegação de imposto) ou como ataque (revolta contra o governo). Então, para evitar estes problemas, esse governo cria uma loteria, onde o cidadão dará dinheiro para o governo, mas terá como reforço o estimulo de ficar rico. Assim, o cidadão não verá o ato de apostar como sendo adverso, mas como um exercício de sua liberdade individual, mesmo sem perceber que está sob o controle, exercido de forma positiva, pelo estado.

Skinner aponta que comportar-se de acordo com reforços positivos, desperta uma sensação de liberdade, mas ter tal sensação não significa, de forma alguma, ser livre, como podemos ler no trecho a seguir:

> Sentir-se livre é um importante sinal distintivo de um tipo de controle que se singulariza pelo fato de não produzir contracontrole. A luta em prol da liberdade pareceu conduzir a um mundo no qual as pessoas fazem o que querem fazer; no qual desfrutam o direito de ser deixadas a sós; no qual elas foram "redimidas da tirania dos deuses e dos governos pelo desenvolvimento de seu livre-arbítrio, que se fez força perfeita e autoconfiança". Este pareceria ser um mundo em que as pessoas se realizaram, se atualizaram e se encontraram a si mesmas, no sentido com que tais expressões são usadas no existencialismo, na fenomenologia e no misticismo oriental; um mundo em que o controle do comportamento humano é errado, em que o desejo de modificar outra pessoa é essencialmente hostil". Infelizmente, a sensação de ser livre não é uma indicação fidedigna de que alcançamos tal mundo. (SKINNER, 2016, p. 169)

Tão logo, podemos perceber aqui mais um dos enganos humanos apontados por Skinner. Uma das maiores indicações de uma pretensa liberdade humana é este sentimento de liberdade. Porém, para o autor, o ato de sentir-se livre não é um indicativo de liberdade real, bem como afirmar um ‘sentimento’ de liberdade não produz significado. Como já visto, sentimento é um conceito mentalista criado por uma comunidade verbal para explicar uma ação, mas que não diz absolutamente nada.

4.1.2. Conclusão do argumento.

Desta forma, podemos concluir que, para Skinner, não há uma possibilidade de liberdade individual, pois o comportamento é controlado pelos mecanismos do condicionamento respondente e operante. Neste sentido, aquilo que normalmente é entendido como liberdade não passa do que se denomina contracontrole, ou seja, a reação de fuga ou ataque do agente controlado frente a um controle adverso e/ou punitivo que visa minar seu poder, o que, ocasionalmente, gera uma sensação de liberdade. Porém, tal sensação de liberdade, fruto do escape de um controle adverso,

não significa realmente estar livre, pois há, ainda, o controle por reforços positivos que não gera contracontrole. Por essa razão, não é entendido como controle, mas como ato de liberdade, sendo este um dos maiores enganos do individuo, pois o controle por estímulos positivos também é controle. E por mais que seja imperceptível pelo agente da ação, acaba por cercear todas as possibilidades de liberdade.

Sendo assim, Skinner pode ser caracterizado por ser um pensador determinista. Isso partindo do princípio de que ele vê na ação humana um conjunto de condicionamentos que leva o individuo a ter tal comportamento, enquanto entende a sensação de liberdade como sendo um engano provocado pelo humano. Skinner chega a essa conclusão por entender que o humano não é capaz de mensurar todas as contingências de reforço que teve ao longo da vida, e a iminência de ter que justificar porque fez algo acaba por aferir a si um caráter de liberdade, que na verdade não é.

Uma vez encerrada a análise sobre o determinismo que será a base da aplicação desta pesquisa de mestrado, sobre o uso do debate em aulas de filosofia, cabe apresentar a postura oposta ao determinismo, a saber, a liberdade existencialista em Sartre.

4.2. A LIBERDADE EXISTENCIALISTA.

A análise que aqui se seguirá, sobre a liberdade a partir do ponto de vista existencialista, terá como base a produção intelectual do filósofo francês Jean-Paul Sartre, mais especificamente através de sua conferencia intitulada *'O existencialismo é um humanismo'*. Tal escolha se deu pela forma clara e direta que a temática é tratada neste texto. Porém, torna-se necessário esclarecer que tal escrito tem em seu escopo uma construção conceitual muito mais densa que perpassa outras obras fundamentais do autor, tais quais: *'A transcendência do ego'* e *'O ser e o nada'*. Desta forma, para alcançar o fim almejado, tornar-se-á adequada uma análise mais atenta das construções teóricas de Sartre para alcançar o conceito de liberdade como condição própria da existência humana.

Pensar a questão da liberdade aos moldes propostos por Sartre significa, antes de tudo, entender a concepção de homem, sua relação com o mundo, com o Outro, como tais relações forjam sua existência mundana e, ainda, o papel da consciência neste processo. Para sanar tais definições, o autor buscou no método desenvolvido

por Edmund Husserl, a 'fenomenologia', o caminho para desenvolver tais respostas. Para que se possa compreender de forma mais clara o pensamento de Sartre, devemos analisar, por mais que superficialmente, o método desenvolvido por Husserl.

4.2.1 A fenomenologia de Husserl.

O termo fenômeno, do qual surge o conceito fenomenologia, teve ao longo da história da filosofia várias acepções, dependendo do pensador e do período. Mas no aspecto geral, este termo designa 'aquilo que aparece ou se manifesta'. Já a fenomenologia passa a ser entendida como uma descrição daquilo que aparece ou, ainda, a ciência que tem por objetivo, ou objeto, tal descrição.

Todavia, foi a partir do final do século XIX que a fenomenologia tomou uma proporção mais abrangente, especialmente a partir da produção intelectual do filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938). Este autor tinha como propósito apresentar uma alternativa metodológica para a filosofia, psicologia e ciências em geral, pois não via com bons olhos os métodos empregados, por exemplo, na psicologia experimental. Pensava ele que esta, bem como outras ciências experimentais, partia de dados empíricos para, só então, intuir seus postulados. Husserl acreditava que a instabilidade de tais dados não fornece o rigor necessário para o desenvolvimento de uma investigação filosófica. Portanto, carecia de um novo método.

Por esta razão, Husserl modifica o entendimento existente até o século XIX sobre o conceito de fenomenologia, e passa a ver esta como um método de investigação, que tem em seu objetivo apreender o fenômeno, isto é, a aparição da coisa à consciência de uma maneira rigorosa. Nas palavras do autor:

> Fenomenologia designa uma ciência, uma conexão de disciplinas científicas; mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, fenomenologia designa um método e uma atitude intelectual: a atitude intelectual especificamente filosófica, o método especificamente filosófico. (HUSSERL, 2012, p. 44)

Esse método se baseia no pressuposto de que, uma vez que as coisas se apresentam à consciência, é possível proceder a uma análise desta aparição no sentido de captar a sua essência. Portanto, aquilo que a coisa é em si mesma, de forma muito própria, a fenomenologia tem a pretensão de ir ao encontro das coisas em si mesmas.

Sendo assim e segundo a proposta de Husserl, a fenomenologia passa a ser uma ciência das essências, ou seja, pretende descrever os modos próprios com os

quais o fenômeno se apresenta à consciência. Nesse sentido, se promove uma análise compreensiva da consciência, uma vez que todas as vivências (*Erlebnis*) se dão na e pela a consciência. Por este princípio, somos apresentados a um conceito que é fundamental, não apenas para o pensamento de Husserl, mas para compreender a concepção de Ser Para-si em Sartre. Tal conceito é a 'intencionalidade' da consciência, significando que 'toda consciência é consciência de alguma coisa'. Então, durante todo tempo a consciência está voltada para fora de si, está no mundo e é o mundo que a constitui. Não que os objetos do mundo estejam realmente na consciência, mas é ela que dá sentido ao objeto. Nas palavras de Dartigues:

> [...] O princípio de intencionalidade é que a consciência é sempre 'consciência de alguma coisa', que ela só é consciência estando dirigida a um objeto (sentido de intentio). Por sua vez, o objeto só pode ser definido em sua relação à consciência, ele é sempre objeto-para-um-sujeito. [...] Isto não quer dizer que o objeto está contido na consciência como que dentro de uma caixa, mas que só tem seu sentido de objeto para uma consciência (DARTIGUES. 2013. p. 212)

Mas, se a função da fenomenologia, enquanto método fenomenológico, é promover uma ciência que visa encontrar as essências a partir das experiências da consciência que é sempre intencional, podemos nos perguntar: Como se executa tal processo de desencobrimento do mundo? Husserl responde apresentando, como parte do seu método, a 'redução fenomenológica'. Para descrevê-lo, o filósofo faz um empréstimo conceitual do ceticismo pirrônico ao evocar o conceito de *'Epoché'*. No sentido antigo, este termo significa suspender os juízos sobre o mundo, a fim de evitar erros. Porém, Husserl o ressignifica, entendendo-o como sendo uma depuração da experiência até alcançar apenas o resíduo fenomenológico, ou seja, a essência. Em outras palavras, significa colocar entre parênteses todas as significações que temos frente ao mundo quando estamos apreendendo um dado fenômeno, suspendendo, assim, nossa atitude natural frente a tudo, consistindo em deixar provisoriamente todos os preconceitos, teorias, definições, etc. que nós utilizamos para conferir sentido às coisas. Essa suspensão tem por finalidade permitir a consciência captar como as coisas são em si mesmas, em essência. Tal metodologia não visa negar o mundo externo a consciência, mas possibilitar uma livre relação entre a consciência e o objeto da consciência, livre da intervenção de conceitos prévios que definam a experiência, ou seja, de forma pura e direta.

A redução fenomenológica (*Epoché*) traz consigo dois conceitos importantes a serem contrastados por serem formas radicalmente diferentes de apreensão do mundo, que são: transcendente e transcendental. O primeiro designa a percepção cotidiana e habitual que temos das coisas do mundo e, por outro lado, o segundo designa a percepção da consciência em si mesma. Esta consciência, por estar projetada no mundo e para além do sujeito, também é percebida e, portanto, pode passar pela *Epoché*. Em outras palavras, o transcendente representa o mundo exterior, enquanto o transcendental o mundo interior do sujeito, sendo que destes dois conceitos resultam em outros dois conceitos, igualmente importantes: *noema* e *noese*. O *noema* seria o aspecto objetivo da existência, o mundo transcendente que nos é dado. Em oposto, a *noese* é o aspecto subjetivo da vivência, constituído por todos os atos de compreensão que visam apreender o objeto, tais como perceber, lembrar, imaginar, etc. Nesse sentido, a *noese* pode ser entendida como o mundo transcendental.

Outra decorrência importante do método fenomenológico realizada a partir da redução fenomenológica, descrito por Husserl, diz que os objetos do mundo se apresentam a nós sob diversas perspectivas. Por exemplo, ao observar uma mesa, há vários lados e ângulos que o observador pode percebê-la, além de variações possíveis devido aos momentos diferentes em que se observa o objeto. No processo de *Epoché*, deve-se atentar para este fato, pois o objeto deve ser submetido às diversas variações possíveis de perfil, no intuito de apreender a essência deste mesmo objeto. Ou seja, perceber aquilo que permanece inalterado mesmo com as variações. Nesse sentido, a *Epoché* seria a maneira de depurar o fenômeno, a fim de alcançar o objeto em sua total evidência. A este processo, o filósofo dá o nome de 'variação *eidética'*, cujo conceito foi cunhado tendo em vista que a fenomenologia pretende alcançar a essência do objeto, que seria seu *'Eidos'*.[3] Com a variação *eidética*, o autor viabiliza uma distinção entre o objeto e o *noema*, sendo este último o conjunto de predicados e dos dados fornecidos pela percepção. Logo, o objeto é o percebido e o *noema* é o resultado da percepção, considerando os dois diferentes.

Esta análise, sobre o método desenvolvido por Husserl, servirá de base introdutória ao pensamento ontológico de Sartre, pois este autor utilizar-se-á desta metodologia para investigar a questão do 'Ser'. Como a liberdade é entendida pelo

[3] Do grego *Eidos* significa essência.

filósofo como condição existencial humana, logo esta é condição de Ser, portanto sua análise deve ser feita no seio da ontologia sartreana.

4.2.2. A ontologia de Sartre.

Uma vez analisada a concepção que Husserl apresenta para a fenomenologia, que é a base em que Sartre alicerça seu pensamento, podemos começar uma análise da ontologia sartriana para, enfim, chegarmos ao seu conceito de liberdade como condição existencial. De início, é necessário apontar que a análise aqui feita terá como base a obra ‘O ser e o nada’, onde estão presentes os preceitos ontológicos do autor francês. Com a conclusão desta análise inicial, torna-se possível ter uma compreensão mais clara do texto ‘O existencialismo é um humanismo’, que é o foco deste escrito.

Sartre inicia a obra, acima citada, tecendo elogios ao pensamento moderno por ele ter tentado, ao longo de sua história, superar dualismos correntes que lhe foram atribuídos. Seriam estes: ato e potência, interior e exterior, aparência e número, etc. Segundo o autor, estes dualismos nada mais fazem do que embaralhar a análise do fenômeno assim como ele nos aparece. Neste sentido, a fenomenologia husserliana exerce papel fundamental ao propor o retorno às coisas como elas são, ou melhor, a captação do fenômeno tal qual ele se mostra, não necessitando de categorias complexas e que pouco dizem. Sendo assim, “o ser de um existente é exatamente o que o existente aparenta. Assim chegamos à ideia de fenômeno como pode ser encontrada, por exemplo, na 'fenomenologia' de Husserl" (SARTRE, 1997, p. 16).

Porém, deve-se ressaltar que, se por um lado o método fenomenológico encerrou essa série de dualismos, também abriu as portas para um novo dualismo: finito e infinito. Esse dualismo surge a partir da redução *eidética*, proposta por Husserl, que leva o objeto da percepção a diversas variações de perfil (*Abschattung*), a fim de encontrar aqui o que permanece em todas as variações. Em resumo, a essência do objeto. Mas isto pode acarretar a série infinita de aparições do mesmo objeto finito. Nas palavras de Sartre:

> O existente, com efeito, não pode se reduzir a uma *série finita* de manifestações, porque cada uma delas é uma relação com um sujeito em perpétua mudança. Mesmo que um objeto se revele através de uma só 'Abschattung', somente o fato de tratar-se aqui de um sujeito implica a possibilidade de multiplicar os pontos de vistas sobre esta 'Abschattung'. É o bastante para multiplicar ao infinito a 'Abschattung' considerada (SARTRE, 1997, p.17).

Este novo dualismo, entre finito e infinito, parece não agradar muito o autor francês em sua investigação em torno do fenômeno do ser. Embora a redução tenha papel importante na busca da essência do fenômeno, ela também abre precedente para o surgimento de outras percepções, o que leva, novamente, aos problemas causados pelas outras formas de dualismo. Para evitar este retorno aos dualismos, que embaralham a análise do fenômeno, Sartre afirma que não necessitamos de uma série infinita de aparições de um objeto para sabermos, reflexivamente, que ele realmente é ele mesmo ao aparecer. Neste sentido, a essência do objeto é o próprio aparecer do objeto, ou seja, no fenômeno as coisas se dão em si mesmas, de modo absoluto. Sendo assim, "o fenômeno não indica, como se apontasse por trás do seu ombro, um ser verdadeiro que fosse, ele sim, o absoluto. O que o fenômeno é, é absolutamente, pois se revela *como é*. Pode ser estudado e descrito como tal, porque *é indicativo de si mesmo*" (SARTRE, 1997, p. 16). Dessa forma, o fenômeno, para Sartre, se reduz a sua aparição.

Embora o autor francês proponha a superação de vários dualismos, que perfazem a filosofia moderna, há uma última dualidade que permanece atrelada ao pensamento do filósofo: a relação entre sujeito-objeto. Esta herança do pensamento cartesiano, firmada a partir da construção do cogito, se dá porque Sartre, ao tomar o fenômeno como absoluto, concebe-o como 'relativo-absoluto', sendo absoluto por ser indicativo de si e "continua a ser relativo porque o 'aparecer' pressupõe em essência alguém a quem aparecer" (SARTRE, 1997, p. 16). Mas o filósofo, embora recorra à dicotomia cartesiana, se detém na facticidade pura do fenômeno. Ao contrário de Descartes, não se utiliza de conceitos como substância, Deus, etc., para elucidar tal relação, mantendo-se no plano da imanência e no mundo contingente, onde os fenômenos se dão.

Uma vez tomado o fenômeno como relativo-absoluto, Sartre leva sua investigação para outro ponto: "se a essência da aparição é um 'aparecer' que não se *opõe* a nenhum ser, eis um verdadeiro problema: *o do ser desse aparecer*" (SARTRE, 1997, p. 18). Nesse sentido, o filósofo passa a interrogar pelo Ser do fenômeno, e seu ponto de partida será, novamente, a filosofia de Husserl, mais precisamente a noção de consciência:

> Toda consciência, mostrou Husserl, é consciência de alguma coisa. Significa que não há consciência que não seja posicionamento* de um objeto transcendente, ou, se preferirmos, que a consciência não tem "conteúdo". [...]

> O primeiro passo de uma filosofia deve ser, portanto, expulsar as coisas da consciência e restabelecer a verdadeira relação entre esta e o mundo, a saber, a consciência é posicional na medida em que se transcende para alcançar um objeto, e ela esgota-se nesta posição mesma: tudo quanto há de intenção na minha consciência atual está dirigido para o exterior, para a mesa; todas as minhas atividades judicativas ou práticas, toda a minha afetividade do momento, transcendem se visam a mesa e nela se absorvem. (SARTRE, 1997, p. 22)

Portanto, a análise do ser do fenômeno esboçada pelo filósofo de Paris parte da concepção de consciência intencional (consciência é consciência de) de Husserl. Dessa forma, o que se busca é a compreensão de como esta consciência posicional pode captar o aparecer do ser do fenômeno. Porém, nesta busca, Sartre procura se afastar das concepções do idealismo, as quais ressaltam a prioridade, espontaneidade e atividade da consciência. Por outro lado, se afasta também do realismo, que vê a consciência como passiva e fechada em si mesma frente ao mundo.

Contra o idealismo, Sartre irá procurar pelo ser do fenômeno partindo de uma perspectiva ontológica, sem submeter a busca pelo ser do fenômeno a uma teoria do conhecimento, que seria a primazia do conhecimento, propondo, assim, que a concepção gnosiológica de fenômeno seja substituída por uma concepção ontológica. Sendo assim, o autor afirma estar “no plano do ser, não do conhecimento; não se trata de mostrar que os fenômenos do sentido interno presumem a existência de fenômenos objetivos e espaciais, mas que a consciência implica em seu ser um ser não-consciente e transfenomenal.” (SARTRE, 1997, p. 34). Nesse sentido, o autor faz uma crítica à máxima de Berkley: esse est percipi, ou seja, ser é ser percebido:

> O que mede o ser da aparição é, com efeito, o fato de que ela aparece. E, tendo limitado a realidade ao fenômeno, podemos dizer que o fenômeno é tal como aparece. Por que então não levar a ideia in extremis e dizer que o ser da aparição é seu aparecer? Apenas uma maneira de escolher palavras novas para revestir o velho esse est percipi de Berkeley. [...] Não parece que a célebre fórmula de Berkeley possa nos satisfazer. (SARTRE, 1997, p. 21)

Por outro lado, a concepção realista da consciência, que vê esta como sendo uma coisa no mundo, uma coisa entre coisas que sofre passivamente a influência do mundo, não agrada o filósofo. Isso porque, para ele, a consciência como passividade ou dada não se fundamenta, como fica claro no trecho a seguir:

> [...] o paradoxal não é que haja existências por si, mas sim que só estas existam. Realmente impensável é a existência passiva, ou seja, que se perpetue sem ter a força de se produzir ou conservar. Neste ponto de vista, nada mais incompreensível que o princípio de inércia. De fato, a consciência "viria" de onde, se pudesse "vir" de alguma coisa? Dos limbos do inconsciente

> ou do fisiológico. Mas, se perguntarmos como esses limbos podem existir por sua vez, e de onde tiram sua existência, voltaremos ao conceito de existência passiva, ou seja, não poderemos compreender de modo algum como tais dados não-conscientes, que não extraem sua existência de si, podem, não obstante, perpetuá-la, e ainda encontrar força para produzir uma consciência. (SARTRE, 1997, p. 28).

Sendo assim, Sartre parte para sua análise do Ser do fenômeno tomando como ponto de partida o conceito de intencionalidade da consciência. Ele entende essa intencionalidade como sempre sendo consciência de algo, mas rejeita as posturas idealistas e realistas sobre a consciência. Para tanto, ele admite que o Ser da consciência tem, em sua gênese e princípio, um Ser distinto de si, que lhe aparece, e ela própria é formada por essa aparição. Ela é capaz, também, de se perceber enquanto percebe. Dessa forma, a concepção de Ser da consciência frente à concepção de Ser do fenômeno apresentado pelo autor pode ser posta da seguinte forma:

> A consciência é consciência de alguma coisa: significa que a transcendência é estrutura constitutiva da consciência, quer dizer, a consciência nasce tendo por objeto um ser que ela não é. Chamamos isso de prova ontológica. Sem dúvida, dir-se-á, essa exigência da consciência não prova que ela deva ser satisfeita. [...] Dizer que a consciência é consciência de alguma coisa significa que não existe ser para a consciência fora dessa necessidade precisa de ser intuição reveladora de alguma coisa, quer dizer, um ser transcendente. Não apenas a subjetividade pura, se dada previamente, não lograria se transcender para colocar o objetivo, como também uma subjetividade "pura" se esvaneceria. O que se pode chamar propriamente de subjetividade é a consciência (de) consciência. Mas é preciso que esta consciência (de ser) consciência se qualifique de algum modo, e ela só pode se qualificar como intuição reveladora, caso contrário, nada será. [...] Dizer que a consciência é consciência de alguma coisa é dizer que deve se produzir como revelação-revelada de um ser que ela não é e que se dá como já existente quando ela o revela. Partimos assim da pura aparência e chegamos ao pleno ser. A consciência é um ser cuja existência coloca a essência, e, inversamente, é consciência de um ser cuja essência implica a existência, ou seja, cuja aparência exige ser. O ser está em toda parte. Por certo, poderíamos aplicar à consciência a definição que Heidegger reserva ao Dasein e dizer que é um ser para o qual, em seu próprio ser, está em questão o seu ser, mas seria preciso completá-la mais ou menos assim: a consciência é um ser para o qual, em seu próprio ser, está em questão o seu ser enquanto este ser implica outro ser que não si mesmo. [...] O ser que a consciência implica é o ser desta mesa, deste maço de cigarros, desta lâmpada, do mundo em geral. A consciência exige apenas que o ser do que aparece não exista somente enquanto aparece. O ser transfenomenal do que existe para a consciência é, em si mesmo, em si. (SARTRE, 1997, p. 34-35)

Dessa forma, o Ser do fenômeno é o Ser da mesa, da cadeira, etc., ou seja, é o Ser que aparece, sendo este tal qual aparece a consciência. Por outro lado, o Ser da consciência é radicalmente diferente, pois este necessita do Ser do fenômeno para Ser, por ser intencional, mas, também, é um Ser que, embora dependa do fenômeno

para Ser, pode perceber a si mesmo enquanto Ser que percebe o fenômeno. Aqui, podemos perceber uma distinção que irá perpassar toda a obra ‘O Ser e o Nada’. De um lado o Ser do fenômeno, que é percebido pela consciência, passivo, pronto e acabado, e denominado pelo autor como Ser Em-si. Do outro lado, o Ser da consciência, que se faz a partir de sua relação com o Ser Em-si, denominado pelo autor como Ser Para-si.

4.2.2.1 O Ser Em-si.

Ao definir o ser do fenômeno como sendo o Ser tal qual ele nos aparece, Sartre o designará como Em-si (*En-soi*). Dessa forma, o Em-si pode ser entendido como todo e qualquer objeto que aparece à consciência, mas que é radicalmente distinto da consciência por ser desprovido de consciência. Em outras palavras, é o conjunto de objetos que estão a nossa volta e que aparecem à nossa consciência durante toda nossa existência. O conceito dado pelo filósofo francês ao Em-si pode ser apresentado da seguinte forma: “O ser é. O ser é em si. O ser é o que é.” (SARTRE, 1997, p. 40). Sendo assim, o Em-si é o Ser que é o que é ou é tal qual aparece ser.

Ao abrir os olhos, o indivíduo perceberá diante de si a enormidade de seres desprovidos de consciência que o cercam: mesas, cadeiras, aparelhos domésticos, quadros, etc. Pela definição sartreana, todos estes objetos são Em-si, pois carregam em si algumas características, além do desprovimento de consciência, que os caracterizam como tal. A primeira destas características é a ‘opacidade’ do Em-si, isto é, ele é pronto e acabado, se encerra em si mesmo, e ele é dado à percepção sem possuir um dentro ou um fora, pois em si mesmo se esgota suas possibilidades de ser. Nas palavras de Sartre, o Em-si é ‘maciço’:

> Opacidade que não depende de nossa posição com respeito ao Em-si, no sentido de que seríamos obrigados a apreendê-lo ou observá-lo por estarmos "de fora". O ser-Em-si não possui um dentro que se oponha a um fora e seja análogo a um juízo, uma lei, uma consciência de si. O Em-si não tem segredo: é maciço. (SARTRE, 1997, p. 39)

A segunda característica do Em-si, sendo exatamente o que é, demonstra que ele não mantém nenhum tipo de relação consigo nem com a consciência. Sendo plena positividade, esse tipo de ser é uma completa adequação a si, sem fissuras, sem brechas, é pleno de ponta a ponta. Do mesmo modo, o Em-si não comporta atributos como: atividade, passividade, possibilidade, temporalidade, potência. Estes só podem

ocorrer através da consciência (Para-si). Nesse sentido, o Em-si é fechado em si mesmo. Dito de outra forma:

> Resulta, evidentemente, que o ser está isolado em seu ser e não mantém relação alguma com o que não é. Os trânsitos, os vir-a-ser, tudo que permite dizer que o ser não é ainda o que será e já é o que não é, tudo é negado por princípio. Porque o ser é ser do devir e, por isso, acha-se para-além do devir. É o que é; isso significa que, por si mesmo, sequer poderia não ser o que é; vimos, com efeito, que não implicava nenhuma negação. É plena positividade. Desconhece, pois, a alteridade; não se coloca jamais como outro a não ser si mesmo; não pode manter relação alguma com o outro. É indefinidamente si mesmo e se esgota em sê-lo. (SARTRE, 1997, p. 39)

Sendo o Em-si esta plena positividade maciça, sem possibilidades de ser aquilo que já não seja, nunca sendo outro diferente de si ou, mesmo se relacionando com o outro, esgotando-se sempre em si mesmo, ao Em-si não resta outra possibilidade para além de ser percebido por uma consciência. Sartre não almeja nenhuma justificativa maior para o Em-si, tal qual uma natureza ou um Deus como seu artífice supremo. Ao contrário, o filósofo toma esta região do Ser como sendo 'aquilo que é', sem deduzir dele qualquer lei necessária ou coisa do gênero.

4.2.2.2 O Ser Para-si.

Frente ao Ser Em-si, maciço, positivo, pronto e acabado, se dá outra região do Ser, que é a região responsável por perceber a aparição do Em-si. Esta é a consciência, denominada por Sartre como: o ser Para-si (*Pour-soi*). O autor, como já foi afirmado neste texto, adota a perspectiva de consciência (Para-si) descriminada por Husserl, que a define como pura intencionalidade. A consciência é sempre consciência de alguma coisa e consciência de si mesma, como consciência de alguma coisa. Nesse sentido, o Para-si só é Ser (só se constrói) a partir de sua relação com o Em-si, que o rodeia, e neste processo passa a ser consciência de si como sendo um Para-si. Dessa forma, podemos entender a intencionalidade como sendo a marca capital do Ser Para-si. Porém, cabe analisarmos alguns aspetos importantes que estão no bojo do Para-si, e serão de grande valia para o trabalho que se segue.

4.2.2.2.1 O Nada.

O Para-si, caracterizado por ser uma consciência intencional, está sempre em relação com seres que dela se diferem. Os objetos que estão diante do Para-si, tal qual o texto que se lê nesse momento, estão presentes à sua consciência, mas se

encontram separados dela por um abismo intransponível. A consciência tem a capacidade de, ao perceber um dado objeto (Em-si), se reconhecer como não sendo o objeto, assim como ao se deparar com outra consciência, perceber que esta se difere radicalmente de si própria. Este fato da consciência se formar a partir do percebido, mas se perceber como sendo um Ser diferente do percebido, é chamado por Sartre de negação interna e externa.

A negação externa se funda na relação do Para-si frente ao Em-si. Isso porque o objeto se constitui em meio às outras coisas que eu represento na consciência da exterioridade e a consciência percebe a ela mesma como não sendo o objeto. Por outro lado, a negação interna se dá diante do 'Outro', ou seja, uma consciência diferente da minha própria, "porque o outro se constitui como outro si-mesmo pela negação de mim-mesmo: o outro não 'é' eu." (SILVA, 2004, p. 186). Assim, ao me deparar com o Outro, a consciência percebe a outra consciência, mas nega a si mesma, por perceber o Outro como diferente de si própria. A negação que o Para-si traz em seu bojo, conforme Sartre apresenta, tem a função de demonstrar que o Para-si não pode ser considerado apenas um objeto maciço no mundo, um Em-si, pois sua estrutura própria denota algumas características especiais que o diferenciam dos demais objetos.

Esta negação que o Para-si engendra consigo mesmo, gera um dos conceitos fundamentais descritos por Sartre e chamado de 'nada' (*Néant*), ou 'não-ser'. Isso porque a própria consciência não coincide consigo mesma, pois o Para-si ao constituir a partir do Em-si e do 'Outro', experimenta o fato de não ser o produto constitutivo de si mesmo. Por exemplo, ao nos depararmos com uma cadeira (Em-si), nossa consciência se constitui a partir da cadeira, mas em simultâneo ela nega a si mesma, por reconhecer não ser uma cadeira. Dessa forma, todo o modo de ser do Para-si carrega consigo um não-ser, um Nada. Nesse sentido, o Para-si carrega em seu cerne o Nada, porém não como uma característica sobreposta ao Para-si, mas o Nada é ininterruptamente "nadificado" através do modo próprio de o Para-si engendrar sua existência. Segundo Sartre:

> O nada não pode nadificar-se a não ser sobre um fundo de ser: se um nada pode existir, não é antes ou depois do ser, nem de modo geral, fora do ser, mas no bojo do ser, em seu coração, como um verme. (SARTRE, 1997, p. 64)

Conforme Sartre mostra, o Nada não pode fazer-se a si mesmo e seu surgimento só pode se dar no seio do Ser, ou ainda mais, em um modo próprio do Para-si engendrar sua existência. A cada instante, ao perceber o aparecer de cada objeto Em-si e do aparecer do Outro, o Para-si cria este processo de nadificação de si, pela qual o Nada brota do Ser. Porém, existem outras experiências descritas por Sartre onde o não-ser vem à tona pelas mãos do ser Para-si, tais como: atitude interrogativa e a destruição.

Em especial, nesta última, se percebe mais uma característica relevante do Ser frente ao Nada: a fragilidade do Ser. Todo Ser carrega em si a possibilidade de não-ser, de deixar de Ser, e nesse sentido, todo Ser é frágil. Porém, toda esta fragilidade vem à tona pelas mãos do homem, pois a destruição é um feito essencialmente humano, sendo esta mais uma das formas do Para-si trazer o Nada à existência:

> O soldado de artilharia a quem se determina uma meta aponta seu canhão nessa direção, com exclusão de todas as outras. Mas ainda assim, isso nada seria se o ser não tivesse sido descoberto como frágil. Que é a fragilidade senão certa probabilidade de não-ser para um ser em circunstâncias determinadas? Um ser é frágil se traz em seu ser uma possibilidade definida de não-ser. Mas, uma vez mais, a fragilidade chega ao ser através do homem, porque a limitação individualizadora a que nos referimos condiciona a fragilidade: um ser é frágil, e não todo ser, sempre além de toda destruição possível. Assim, a relação de limitação individualizadora que o homem mantém com um ser, sobre o fundo primeiro de sua relação com o ser, faz chegar a esse ser a fragilidade, enquanto aparição de uma possibilidade permanente de não-ser.[...]. É assim o homem que torna as cidades destrutíveis, precisamente porque as coloca como frágeis e preciosas e toma um conjunto de medidas de proteção quanto a elas. Somente por causa dessas medidas é que um sismo ou erupção vulcânica podem destruir as cidades ou construções humanas. E o sentido primeiro e a razão final da guerra acham-se contidos mesmo na menor das construções humanas. Portanto, é necessário reconhecer que a destruição é essencialmente humana e é o homem que destrói suas cidades por meio dos sismos ou diretamente, destrói suas embarcações por meio dos ciclones ou diretamente. Ao mesmo tempo, porém, a destruição implica uma compreensão pré-judicativa do nada enquanto tal e uma conduta diante do nada. Além do que, a destruição, embora chegando ao ser pelo homem, é um fato objetivo e não um pensamento. (SARTRE, 1997, p. 49).

Desse modo, a destruição passa a ser uma forma objetiva pela qual o Para-si faz o nada emergir do Ser, somente sendo possível porque o homem tem a pré-compreensão do Ser como portador da característica da fragilidade. A partir disto, passa a explorar tal característica, objetivando o Nada resultante e demonstrando, assim, a intrínseca relação entre o Nada e o Para-si.

Diante do exposto, podemos concluir que as relações do Para-si frente ao mundo engendram-se sempre tendo em seu bojo o Nada. Seja como nadificação do

próprio Para-si com relação ao Em-si e ao Outro, ou como possibilidade de explorar a fragilidade do Ser frente ao não-ser, a consciência sempre carrega consigo o Nada.

4.2.2.2.2 Consciência refletida e consciência reflexiva.

Ao apresentar o Para-si (consciência) como sendo intencional, Sartre procura investigar o modo de Ser desta consciência a fim de averiguar suas estruturas internas. Tal investigação evidencia duas faces da consciência: consciências refletida e reflexiva. Porém, deve-se denotar que não se tratam de duas consciências dispares habitando o mesmo vivente, mas sim de modos próprios da consciência se fazer no mundo.

O primeiro destes modos é chamado de consciência refletida, que nada mais é que a consciência imediata do objeto dado pela percepção. A consciência refletida tem como marca o fato de ser uma consciência não-posicional do objeto percebido, ou seja, diante do objeto, o Para-si apenas o percebe, sem afirmar uma postura própria ou promover reflexão frente a ele. Por exemplo, ao olhar para uma cadeira, o individuo apenas a percebe, sem exprimir juízo de agrado ou não, e sem exercer opinião ou sentimentos. Assim, a consciência refletida antecede todas estas possibilidades, e nela o individuo não apresenta posicionamento algum sobre o objeto. Por esta razão, a consciência refletida representa o caráter espontâneo da consciência.

A consciência refletida é condição de possibilidade para a outra face da consciência, a consciência reflexiva. Esta ocorre quando o Para-si se posiciona frente ao objeto, tornando-se consciência posicional do objeto. De tal fato, extraímos que o Para-si, no ato de reflexão, passa a emitir juízos e sentimentos frente ao percebido na consciência refletida. A este processo, damos a denominação de 'reflexão'. Nas palavras do autor:

> [...] a consciência reflexiva posiciona como seu objeto a consciência refletida: no ato da reflexão (réflexion), emito juízos sobre a consciência refletida, envergonho-me ou orgulho-me dela, aceito-a ou a recuso, etc. A consciência imediata de perceber não me permite julgar, querer, envergonhar-me […] É da própria natureza da consciência existir "em círculo". O que se pode exprimir assim: toda existência consciente existe como consciência de existir […] Esta consciência (de) si não deve ser considerada uma nova consciência, mas o único modo de existência possível para uma consciência de alguma coisa. Assim como um objeto extenso está obrigado a existir segundo as três dimensões, também uma intenção, um prazer, uma dor, não poderiam existir exceto como consciência imediata (de) si mesmos (SARTRE, 1997, p. 24)

Para tanto, podemos entender que estrutura própria da existência do Para-si se dá frente a estas duas faces da consciência, uma imediata (refletida) e uma posicional (reflexiva), onde a primeira é condição para a ocorrência da segunda. Segundo Sartre, “a consciência não-reflexiva torna possível a reflexão: existe um cogito pré-reflexivo que é condição do cogito cartesiano” (SARTRE, 1997, p. 25). Tal cogito pré-reflexivo se dá através da consciência imediata (refletida) do objeto. Porém, ao mesmo tempo tal consciência refletida só começa a produzir significação quando passa a ser posicional (consciência reflexiva), como no exemplo: “a consciência não-tética de contar é condição mesmo de minha atividade aditiva. Senão, como a adição seria tema unificador de minhas consciências?” (SARTRE, 1997, p. 25). Por esta razão, Sartre apresenta a estrutura do Para-si como sendo sempre circular entre as duas faces da consciência.

4.2.2.3 O Ser Para-outros.

Até o momento, a análise aqui feita sobre a ontologia de Sartre teve como foco o Ser Em-si e o Para-si, bem como suas estruturas constitutivas e seus modos de existência. Além disso, a análise se deteve apenas nas relações entre estes dois tipos de seres. Mas, há uma relação especial que deve ser abordada, que é a relação de quando um ser Para-si se depara com outra consciência, ou seja, com o ‘Outro’.

Como já foi analisado, o Para-si é caracterizado por sua intencionalidade. Tal fato leva a consciência, ao se deparar com o Em-si, a um processo de negação de si ao perceber a si como diferente do ser percebido que lhe constitui. Essa relação pode ser identificada como a nadificação da consciência, pois reconhecendo não-ser o Ser percebido, o Para-si traz à luz o Nada, sendo característica do Para-si transportar o Nada em seu bojo. Esse processo ocorre, também, quando o Para-si se encontra com outra consciência, pois percebe a si como não sendo a consciência que a ele se mostra.

Contudo, essa constatação original se dá através de uma experiência inerente ao contato com o Outro, a saber: ‘o olhar do outro sobre mim’. O olhar do outro ratifica minha própria existência, bem como a do Outro, e o olhar do Outro faz eu ter consciência de mim próprio como existente. Diante do olhar do Outro, o Para-si assume nova dimensão: o Ser Para-si-para-outros, em que a subjetividade passa a

ser uma intersubjetividade, pois o Outro é responsável pela formação do ‘eu’, assim como o ‘eu’ é responsável pelo ‘Outro’. Nas palavras de Sartre:

> Assim, a intuição genial de Hegel é a de fazer-me dependente do outro em meu ser. Eu sou - diz ele - um ser Para-si que só é Para-si por meio do outro. Portanto, o outro me penetra em meu âmago. Não poderia colocá-lo em dúvida sem duvidar de mim mesmo, pois "a consciência de si é real somente enquanto conhece seu eco (e seu reflexo) no outro" (SARTRE, 1997, p. 308)

Um dos exemplos que Sartre dá desta forma própria pela qual o Outro penetra no amago do Para-si, fazendo com que a consciência perceba a si própria e ao Outro, é a análise da ‘vergonha’, feita pelo autor francês. Segundo ele, a vergonha, que por sua vez surge a partir do olhar do Outro, leva-nos a certeza de nossa existência, bem como a existência daquele do qual nos envergonhamos. Dessa maneira, a experiência da vergonha nos revela como um ser que existe originalmente ‘Para-outro’. Mediante a isso, “a vergonha é, por natureza, reconhecimento. Reconheço que sou como o outro me vê.” (SARTRE, 1997, p. 290).

Ao lançar mão do exemplo da vergonha, Sartre nos mostra como é o olhar do Outro sobre nós que nos mostra como nós realmente somos. Por esta razão, sentimos vergonha. Ao perceber que o Outro me fita, apreendo como é meu corpo e como ele se mostra às outras consciências, apreendo meu agir como observável e o modifico para que não me gere constrangimento. Por fim, é mediante a vergonha que o Para-si se percebe como um Ser Para-si-para-outros. Nas palavras de Sartre:

> A vergonha pura não é sentimento de ser tal ou qual objeto repreensível, mas, em geral, de ser um objeto, ou seja, de reconhecer-me neste ser degradado, dependente e determinado que sou para o outro. A vergonha é sentimento de pecado original, não pelo fato de que eu tenha cometido esta ou aquela falta, mas simplesmente pelo fato de ter "caído" no mundo, em meio às coisas, e necessitar da mediação do outro para ser o que sou. O recato e, em particular, o medo de ser surpreendido em estado de nudez são apenas uma especificação simbólica da vergonha original: o corpo simboliza aqui nossa objetidade sem defesa. Vestir-se é dissimular sua objetidade, reclamar o direito de ver sem ser visto, ou seja, de ser puro sujeito. Por isso, o símbolo bíblico da queda, depois do pecado original, é o fato de que Adão e Eva "conhecem sua nudez". (SARTRE, 1997, p. 369)

É na intersubjetividade que o Para-si passa a se perceber como tal e se torna possível a delimitação da existência do Para-si e do Outro, bem como a apreensão de si como corpo disponível para o olhar alheio. Sartre denota nesta relação um problema originário da intersubjetividade: o ‘conflito’. Para o autor francês “O conflito é o sentido originário do ser-Para-outro.” (SARTRE, 1997, p. 454).

Para entender a gênese do problema ‘conflito’, deve-se primeiro notar que quando uma consciência passa a se relacionar com a consciência do Outro, passa-se a assumir atitudes que tendem o objetivar ou coisificar a consciência do Outro que está diante do Para-si. Como a intencionalidade (transcendência) é a marca principal do Para-si, na relação entre consciências há a constante tentativa de uma consciência tomar a outra como um "objeto", como um ser Em-si, e que sirva de meios para seus fins. Em outras palavras, a consciência transcendente pode ser transcendida pela consciência do Outro, tornando-se, assim, objeto para o Outro.

Sendo assim, o Para-si se percebe como existente em um mundo externo, onde si mesmo é exterioridade diante do olhar do Outro, que passa a não ver o Para-si em sua subjetividade própria, mas como um objeto (Em-si) pronto e acabado, tal qual uma mesa ou cadeira. Esse olhar coisificador do Outro enclausura a consciência observada, alienando-a de certa forma. Nesse sentido, “esta mulher que vejo andando em minha direção, este homem que passa na rua, esse mendigo que ouço cantar de minha janela são objetos para mim, sem a menor dúvida. Assim, é verdade que ao menos uma das modalidades da presença do outro a mim é a objetividade.” (SARTRE, 1997, p. 326).

Ao ser olhado pelo outro, o Para-si percebe subitamente que pode ter se tornado apenas um mero utensílio para possíveis fins daquele que está diante da consciência que observa. É como se o olhar do Outro roubasse a capacidade da transcendência do Para-si, tornando a relação com o ‘Outro’ um tipo especifico de relação que beira sempre o conflito. É como se o olhar do Outro aparecesse ao Para-si como uma constante ameaça, o que, neste caso, seria a própria consciência transcendente que estaria ameaçada pelo olhar coisificador do Outro:

> [...] o conjunto utensílio-possibilidade de mim mesmo frente ao utensílio aparece-me como transcendido e organizado em mundo pelo outro. Com o olhar do outro, a "situação" me escapa, ou, para usar de expressão banal, mas que traduz bem nosso pensamento: já não sou dono da situação. Ou, mais exatamente, continuo sendo o dono, mas a situação tem uma dimensão real através da qual me escapa, através da qual inversões inesperadas fazem-na ser diferente do modo como me aparece. (SARTRE. 1997. P. 341)

É como se o mundo que se apresenta diante do Para-si perdesse aquela originalidade com a qual a consciência o apreendia a partir do momento em que o Outro me vê. Sob o olhar do Outro, o mundo não é mais o mesmo. Agora o Para-si, antes transcendente, passa a fazer parte da visão de mundo de outra consciência; a consciência é levada junto com as outras coisas do mundo ao passar “devastador” do

olhar do Outro. Na sequência de ‘O ser e o nada’, Sartre apresenta algumas relações concretas, originais do Para-si frente ao Outro, onde se evidenciam as características fundamentais de tal relação, destacando o amor, o sadismo, a indiferença, o masoquismo, etc.

4.2.3 O existencialismo.

Após ser realizada esta incursão na ontologia proposta por Sartre, na obra “O ser e o nada”, na qual se observou que “a consciência como um apelo ao ser, e mostramos que o cogito remetia imediatamente a um ser-Em-si objeto da consciência.” (SARTRE, 1997, p. 753), podemos afirmar a existência de dois seres radicalmente distintos: o Ser Em-si e o Ser Para-si. O Em-si é sempre pronto, acabado e esgotado em si mesmo, sem potencias ou possibilidades de transcendência. O Para-si (consciência) é pura intencionalidade e, portanto, subjetividade, e por esta razão se efetiva apenas enquanto existente ao passo que apreende o Em-si, operando a nadificação deste. Além da relação, já expressa, entre o Em-si e o Para-si, observamos a relação denominada intersubjetividade, em que o Para-si se depara com o Outro, e onde tanto ocorre um processo de ratificação do Para-si, como também se origina o conflito.

Porém, devemos destacar que, para o filósofo francês, estes tipos de ser, bem como as relações entre eles, ocorrem sempre tendo por pano de fundo a existência contingente. Nesse sentido, o filósofo procura, ao longo das 765 páginas de ‘O ser e o Nada’, descrever as formas de transcendência do ser Para-si, mas sem escapar da imanência da contingencia existencial. Para solucionar problemas relacionados ao ‘Ser’, a priori Sartre não apela a categorias universais, assim como fez Kant, ou a um artífice do universo, aos moldes de Descartes, ou, ainda, a um idealismo platônico ou hegeliano.

Dessa forma, a existência passa a ser o ponto de partida e o ponto de chegada para o pensamento de Sartre, onde tal constatação levou o filósofo a receber a alcunha de ‘pensador existencialista’. Neste ponto, cabe perguntar: o que significa, exatamente, ser existencialista ou o existencialismo? “Em todo caso, o que nós podemos dizer desde o início é que entendemos por existencialismo uma doutrina que torna a vida humana possível e que, por outro lado, declara que toda verdade e toda ação implicam um meio e uma subjetividade humana.” (SARTRE, 2010, p. 617). Ou

seja, o existencialista, tal qual o filósofo o concebe, considera sempre o homem a partir de sua subjetividade, como Sartre ao tomá-lo como Per Para-si. Portanto, tanto a verdade quanto a própria ação passam a ser um meio para a edificação desta subjetividade.

O filósofo afirma existirem dois tipos de pensadores existencialistas, fato este que leva a uma dificuldade ainda maior de definição do conceito de existencialismo. Em primeiro lugar, temos os existencialistas cristãos e, por conseguinte, os existencialistas ateus:

> O que torna as coisas complicadas é que há dois tipos de existencialistas: os primeiros são cristãos, e entre eles eu colocaria Jaspers e Gabriel Marcel, de confissão católica; e, de outro lado, os existencialistas ateus, entre os quais é preciso colocar Heidegger e também os existencialistas franceses, e eu próprio. O que eles têm em comum é simplesmente o fato de que consideram que a existência precede a essência, ou, se quiser, que é preciso partir da subjetividade. (SARTRE, 2010, p. 618)

Através da análise deste ponto de convergência, entre os dois tipos de pensadores existencialistas, podemos ter mais algumas pistas para entender o conceito de existencialismo. Afirmar que a existência precede a essência significa afirmar que o ser humano é uma subjetividade (Para-si) que se constrói, como projeto de si, a partir de sua existência frente ao mundo (Em-si).

Para aprimorar a explicação deste conceito, precisamos fazer um retorno à distinção entre o Ser Em-si e o Para-si, tomando como exemplo um objeto fabricado, como uma tesoura. Antes deste objeto existir no mundo, ele foi pensado por um artífice que o construiu. O artificie pensou, a princípio, em um conceito, o de cortar papel. Também presumiu uma técnica de produção, já presente no conceito e uma receita prévia, para enfim construí-lo. Dessa forma, quando este objeto passou a existir no mundo, todas as suas características, utilidades, possibilidades e potencialidades, que viriam a ser sua essência, já estavam definidas. ‘Tudo o que ele é já está definido a priori no momento em que ele passa a Ser’, e por essa razão, a tesoura é um Ser Em-si, pois todas suas possibilidades já estão presentes no próprio objeto. Ele está, desde quando passa a existir, pronto e acabado. Nesse caso, podemos afirmar que a essência precedeu a existência, pois antes do objeto se efetivar no mundo, sua essência já está definida.

Ao pensarmos em um Deus criador do mundo, aos moldes da teologia judaico-cristã, temos a mesma imagem do artífice que criou a tesoura, porém, em um sentido mais amplo, criando todas as coisas, inclusive o ser humano. Nesta perspectiva, o ser

humano não passa de um objeto criado (um Ser Em-si), onde toda sua essência está definida, pelo criador, antes mesmo de sua criação. Tal visão foi utilizada por muitos autores dentro da filosofia, perpassando toda a filosofia medieval e chegando a pensadores como Descartes e Leibniz. Em todos esses casos:

> [...] o conceito de homem, no espírito de Deus, é assimilável ao conceito de corta-papel, no espírito do artesão; e Deus produz o homem segundo técnicas e uma concepção, exatamente como o artesão fabrica um corta-papel segundo uma definição e uma técnica. Assim, o homem individual realiza um certo conceito que está no entendimento divino. (SARTRE, 2010, p. 619)

Com o advento da filosofia moderna, em especial a partir do iluminismo, a ideia de Deus foi afastada gradativamente da filosofia. Porém, não se supriu a ideia de que a essência preceda a existência, passando a vigorar através do conceito de 'natureza humana', que é o próprio conceito de humano e que está presente em todos os humanos. Isso significa que cada homem é um exemplo particular de um conceito universal que é o 'humano'. Dessa forma, todos os humanos teriam certa essência comum, uma humanidade no sentido platônico, que os torna humanos, sendo esta anterior a própria existência do humano.

A perspectiva de que a essência precede a existência passou a ser revista, muito recentemente, por alguns pensadores. Foram estes que inverteram o prisma pelo qual se observava o ser humano, definindo este por sua especificidade que é a subjetividade, e diferenciando radicalmente o ser humano do resto do mundo (Em-si). Entende-se, então, que neste espécime a 'existência precede a essência', ou seja, o ser humano primeiro existe e depois se define. Para Sartre, isso ocorre porque o ser humano é tomado por um tipo específico de ser, o Ser Para-si (consciência) que, por ser intencional, se forma a partir do contato com o Ser Em-si. Tão logo, só se constrói a partir de sua existência na concretude do mundo, não sendo nada antes disso. Neste sentido, o existencialismo ateu, tal qual defendido por Sartre, define que não há nada que defina o Para-si antes da existência, bem como o próprio Para-si era um nada antes de Ser. Nas palavras do filósofo:

> O existencialismo ateu que eu represento é mais coerente. Ele declara que, se Deus não existe, há pelo menos um ser em quem a existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por algum conceito, e que este ser é o homem, ou, como diz Heidegger, a realidade humana. Que significa dizer que a existência precede a essência? Significa que o homem primeiro existe, se encontra, surge no mundo, e que se define depois. O homem, tal como o existencialista o concebe, se não é definível, é porque de início ele não é nada. Ele só será em seguida, e será como se tiver feito. Assim, não há natureza humana, pois não há Deus para concebê-la. O

> homem é não apenas tal como ele se concebe, mas como ele se quer, e como ele se concebe depois da existência, como ele se quer depois desse impulso para a existência, o homem nada mais é do que aquilo que ele faz de si mesmo. Tal é o primeiro princípio do existencialismo. É também o que se chama a subjetividade, e que nos reprovam sob esse mesmo nome. (SARTRE, 2010, p. 619)

Se não há um Deus ou uma natureza humana, o ser humano passa a ser visto como um projeto de si, ou melhor, como uma construção de si, onde ele se constrói a partir de sua relação com o mundo, isso porque a consciência só pode Ser a partir do mundo que a cerca. Para tanto, deve-se levar em conta que o ser humano é considerado como sendo Ser Para-si, ou seja, entendido a partir de sua subjetividade. O homem, pela perspectiva existencialista de Sartre, é aquilo que faz de si mesmo após Ser no mundo. Ele é tal e qual concebe a si próprio. Dessa forma, não há o 'homem' ou 'a essência humana', para além da existência. O que existe é a essência, individual e construída, de cada humano que é efetivada a partir da possibilidade de transcendência da subjetividade do Para-si.

Portanto, podemos apreciar claramente a diferenciação entre os dois tipos de 'ser': enquanto o Ser Em-si se caracteriza por ter sua essência precedendo a existência, e por esta razão passa a existir como um objeto pronto e acabado, o ser Para-si se caracteriza por sua existência preceder sua essência, tão logo, é sempre visto como um projeto em branco que vai se escrevendo na medida em que existe. Neste sentido, Sartre afirma que há uma dignidade muito maior no ser humano, por ser o próprio tipo de Ser que, ao estar lançado no mundo, tem a possibilidade de se construir como desejar. É o único que não é definido em princípio, mas se define ao passo que existe. Sobre isso, Sartre escreve:

> Tal é o primeiro princípio do existencialismo. É também o que se chama a subjetividade, e que nos reprovam sob esse mesmo nome. Mas, que queremos dizer com isso, senão que o homem tem mais dignidade que a pedra ou que a mesa? Pois nós queremos dizer que o homem primeiro existe, isto é, que ele é de início aquele que se lança para um porvir, e que é consciente de se lançar no porvir. O homem é de início um projeto que se vive subjetivamente, ao invés de ser um musgo, uma podridão, uma couve-flor; nada existe antes desse projeto; nada está no céu inteligível, e o homem será aquilo que ele tiver projetado ser. Não o que ele quiser ser. (SARTRE, 2010, p. 620)

Em conclusão, podemos entender que toda a construção filosófica feita por Sartre tem como pano de fundo a existência, sendo este o ponto de partida e de chegada do autor. Por esta razão, ele recebe a alcunha de 'existencialista'. Isso significa, entre outras coisas, que o filósofo de Paris considera o ser humano como

um tipo especifico de Ser (Para-si), que se difere de todo o resto da existência (que é Em-si) por ter sua existência precedendo sua essência. Ou seja, o homem é um tipo especifico de Ser que se constrói no mundo a partir do momento que nele passa a existir.

4.2.4. A liberdade como condição de existência do Para-si.

Se o homem é este tipo especifico de Ser, caracterizado por sua existência preceder sua essência, e portanto sendo este projeto inacabado de si, poderíamos perguntar: 'se o ser humano está sempre em processo de construção de si, como esta construção se efetiva?'. Sartre responde esta questão afirmando que: o homem se constrói a partir de suas escolhas conscientes dentro da existência; ao passo que o homem existe no mundo ele delibera sobre si, ele toma partido, ele decide; enfim, exerce escolhas espontâneas sobre si e estas constroem o que o homem é. A cada passo que o homem dá, ele optou por aquele passo, diante de todas as possibilidades foi aquele passo que ele efetivou em sua existência e nenhum outro. O homem passa a ser, nesse sentido, a somatória de todos os seus passos dados, pois suas escolhas conscientes definem inteiramente o que o homem é.

> Pois o que entendemos vulgarmente por querer é uma decisão consciente e que é para a maior parte de nós posterior àquilo que fizemos de nós mesmos. Posso querer aderir a um partido, escrever um livro, casar-me, tudo isso é uma manifestação de uma escolha mais original, mais espontânea do que aquilo que chamamos vontade. (SARTRE, 2010, p. 620)

Mas, se não há um Deus ou natureza humana que imprimem força nas escolhas humanas, podemos presumir que todas as escolhas que definem o humano têm em seu escopo a 'liberdade'. Ou seja, o ser humano tem a mais completa e irrestrita liberdade de escolher livremente sobre si. O Para-si pode ser caracterizado por ser o tipo especifico de Ser que possui a liberdade no seio de seu Ser. Ao se construir frente ao mundo, opera tal construção a partir de deliberações livres sobre si próprio, e dessa forma o homem é aquilo que faz livremente de si mesmo. Nas palavras do filósofo:

> Dostoievski escreveu: "Se Deus não existisse, tudo seria permitido". Eis o ponto de partida do existencialismo. De fato, tudo é permitido se Deus não existe, e por consequência o homem está desamparado, pois não encontra nele, nem fora dele, nenhuma possibilidade a que se agarrar. Não encontra desculpas, para começar. Se, de fato, a existência precede a essência, não se poderá jamais explicar nada por referência a uma natureza humana dada

> e imobilizada; dito de outro modo, não há determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade. (SARTRE, 2010, p. 623)

O homem, conforme apresentado por Sartre, é a expressão da pura e irrestrita liberdade, sendo ele próprio produto das escolhas livres realizadas durante sua existência. Podemos entender isto se tomarmos, por exemplo, um humano que seja médico. Alguns poderiam invocar uma pretensa vocação ou talento prévio que o permitiu ser médico, mas o filósofo francês rebateria, afirmando que foram as escolhas livres, tomadas por esta pessoa, que o levaram a se construir como médico. Nesse sentido, ser médico é uma construção de si que passa a vigorar a partir das deliberações do Para-si livre frente a existência. Então, todos os predicados derivados do ser humano são construções a partir de escolhas livres, e estas formam o que o indivíduo é. Fora destas construções e, portanto, destes predicados, não há nada, e Sartre demonstra tal linha no trecho a seguir:

> Na verdade, para o existencialista, não há outro amor senão aquele que se constrói, não há possibilidade de amor a não ser aquela que se manifesta em um amor; não há outro gênio senão aquele que se exprime em obras de arte: o gênio de Proust é a totalidade das obras de Proust; o gênio de Racine é a série de suas tragédias; fora disso, não há nada. Por que atribuir a Racine a possibilidade de escrever uma nova tragédia se, precisamente, ele não a escreveu? Um homem se engaja em sua vida, desenha seu rosto e fora desse rosto não há nada. (SARTRE, 2010, p. 629)

Em última instância, o próprio ‘humano’ pode ser encarado como uma construção, pois em princípio não há um ‘humano’. O que há é uma consciência (Para-si), que de início é nada. Se tornar homem, nesse caso, passa a ser uma das possibilidades de construção desta consciência frente a um sem número de possibilidade.

Porém, devemos reparar que a irrestrita liberdade do ser humano construir a si mesmo é uma das condições de existência do Para-si. Por condição, podemos entender “o conjunto dos *limites a priori* que esboçam sua situação fundamental no universo.” (SARTRE, 2010, p. 632). Em outras palavras, o homem tem como delimitação, a priori de sua existência, a liberdade, não podendo jamais se eximir desta, uma vez que escolher por não escolher ainda é um ato de escolha livre. A partir do momento que o Para-si passa a existir, passa também a ser livre, e essa condição o acompanhará até o momento que ele não mais existir. Afinal, apenas um cadáver não é mais livre, uma vez que as possibilidade de se construir a si próprio cessaram,

e este passa a ser um objeto pronto e acabado no mundo. Resumidamente, passa a ser um Ser Em-si. Tal condição existencial humana é observada na celebre, e mais famosa, colocação de Sartre:

> Eu exprimiria isso dizendo que o homem está condenado a ser livre. Condenado porque ele não se criou a si mesmo, e, entretanto, por outro lado, livre, pois, uma vez lançado no mundo, ele é responsável por tudo o que faz. (SARTRE, 2010, p. 624)

Tal colocação sartreana apresenta a própria condição humana que estávamos descrevendo. Se por um lado o homem está condenado à existência, uma vez que não deliberou sobre seu próprio nascimento, por outro lado, assim que é levado a existir passa a Ser, por sua própria condição de Para-si, livre.

4.2.5. Esboço de uma ética existencial pautada na responsabilidade existencial.

Uma vez entendida a liberdade como condição de existência inerente ao Para-si (consciência), podemos observar algumas consequências imediatas de tal condição: A primeira é que, conforme já esboçado, o ser humano, por ser um tipo especifico de ser, possuidor de consciência, e, portanto, sendo por excelência um ser Para-si, é um dos seres possuidores de uma existência livre. Isso se faz mesmo que boa parte desta existência se de frente a um mundo Em-si, não livre. Por essa razão, apenas o ser humano pode ser encarado como expressão de liberdade.

Por outro lado, e já observando outra das consequências citada acima, essa condição expressamente humana, que é a liberdade, faz com que o homem passe a construir a si mesmo a partir de suas escolhas livres frente à existência, o que torna a si próprio um produto de suas escolhas. Nesse sentido, o homem é inteiramente ‘responsável’ pelo que ele é, pois afinal, ele não é senão aquilo que ele fez de si mesmo. Ou seja, todas as alegrias e desgraças, bem aventuranças e desprazeres, sucesso ou fracasso, etc., são resultados de escolhas livres feitas pelo próprio homem, e estas são responsabilidade de apenas um indivíduo: o próprio homem que escolhe. Nesse sentido, o existencialismo confere ao homem, como ser provido de consciência, o protagonismo de sua própria existência, mesmo que este seja acompanhado por uma alta carga de responsabilidade. Nesse sentido, “se verdadeiramente a existência precede a essência, o homem é responsável por aquilo que ele é. Assim, o primeiro passo do existencialismo é colocar todo homem de posse

daquilo que ele é e fazer cair sobre ele a responsabilidade total por sua existência." (SARTRE, 2010, p. 620).

Escutamos, comumente, indivíduos afirmando que tal pessoa cometeu tal ato por imposição de uma situação derivante do ambiente no qual ele está inserido. Sartre rejeitaria tais perspectivas, afirmando que atribuir responsabilidade a uma situação ou a um ambiente seria uma forma de tentar afastar a responsabilidade de si. Assim, evitaria sentir culpa, quando na verdade toda a responsabilidade, bem como a culpa inerente, é inteiramente daquele que realizou a ação. O ato de tentar retirar de si a responsabilidade e a culpa por uma ação, é caracterizado pelo autor como sendo um ato de má-fé, como vemos no trecho a seguir:

> Como definimos a situação do homem como uma escolha livre, sem desculpas e sem apoio, todo homem que se refugia por trás da desculpa de suas paixões, todo homem que inventa um determinismo é um homem de má-fé. (SARTRE, 2010, p. 635)

A má-fé, como forma de tentar tirar de si a responsabilidade inerente a própria condição humana que é a liberdade, se torna um problema. Mais do que isso, o melhor seria caracterizar esse problema como um erro, pois assume consigo um caráter de mentira. Com relação a isso, afirmar não ser responsável pelos seus atos ou, ainda, pelo que se é, passa a ser o mesmo que negar a própria condição humana, que é a liberdade. Isso faz com que o homem decaia de sua situação de Ser Para-si para se tornar um Ser Em-si. Dessa forma, "os atos dos homens de boa fé têm como última significação a busca da liberdade enquanto tal" (SARTRE, 2010, p. 636). Assim, apenas a partir da busca e da aceitação da liberdade, bem como da responsabilidade inerente como condição humana, é que o individuo pode passar a forjar sua existência como sendo, realmente, uma existência engajada.

Essa responsabilidade que pesa sobre o ser humano, fruto das escolhas livres humanas, não diz respeito apenas ao indivíduo, até mesmo como se esse deliberasse sobre si em um universo paralelo a parte do mundo. Ao contrário disso, estas escolhas se dão frente a um mundo, e mais precisamente, se dão frente ao Outro. Nenhum individuo se constrói distante do olhar do Outro, e é o Outro que ratifica a existência do Para-si, assim como é o Para-si que delimita o Outro. Por conseguinte, nossas escolhas afetam o Outro. Portanto, ao sermos responsáveis individualmente por aquilo que fazemos de nós, também somos igualmente responsáveis por todos os Outros homens existentes. Nas palavras do filósofo:

> E, quando nós dizemos que o homem é responsável por si mesmo, não queremos dizer que o homem é responsável por sua estrita individualidade, mas que ele é responsável por todos os homens. [...] Quando afirmamos que o homem se escolhe a si mesmo, entendemos que cada um de nós se escolhe, mas queremos dizer também que, escolhendo-se, ele escolhe todos os homens. De fato, não há um só de nossos atos que, criando o homem que queremos ser, não crie ao mesmo tempo uma imagem do homem tal como estimamos que ele deva ser. Escolher ser isto ou aquilo é afirmar ao mesmo tempo o valor daquilo que nós escolhemos, pois não podemos nunca escolher o mal; aquilo que escolhemos é sempre o bem, e nada pode ser bom para nós sem sê-lo para todos. Se, por outro lado, a existência precede a essência e se nós queremos existir, ao mesmo tempo que moldamos nossa imagem, essa imagem é válida para todos e para toda nossa época. Assim, nossa responsabilidade é muito maior do que poderíamos supor, pois ela engaja a humanidade inteira. (SARTRE, 2010, p. 620)

Dessa forma, podemos entender que quando escolhemos por uma dada ação, além de construir a nós mesmos, ela repercute por toda a existência, nos tornando responsáveis não apenas pela própria ação, mas por toda a humanidade. Por princípio, então, o individuo deve escolher sempre seu agir tendo em mente a humanidade como um todo. Por exemplo, ao cometer uma falta, essa será sempre frente ao Outro, ao cometer um roubo, haverá o Outro que será roubado, bem como será o Outro que concederá ao Para-si a alcunha de ladrão. Portanto, eu mesmo passo a ser responsável pelo que ocorre ao Outro e, em última instancia, a toda a humanidade. Aqui podemos deduzir um princípio ético existencialista, que pode ser escrito da seguinte forma: age de forma que “a humanidade inteira tivesse os olhos fixados sobre o que ele [o homem] faz e se regulasse por aquilo que ele faz.” (SARTRE, 2010, p. 622). Ou seja, que seu agir se faça de forma que toda a humanidade possa se espelhar nele e que, a partir disto, você possa se tornar responsável por toda a humanidade.

Esse princípio ético se assemelha com o princípio apresentado por Kant em sua obra ‘Fundamentação da Metafísica dos costumes’, denominado ‘*imperativo categórico’*. Tal principio kantiano pode ser expresso pela seguinte colocação:

> Podes querer que também tua máxima se converta em lei universal? Se isso não for possível, deve a máxima ser rejeitada, não precisamente por causa de algum dano que daí possa resultar para ti ou também para outros, mas porque ela não pode ser admitida como princípio de uma possível legislação universal. [...] Procede apenas, segundo aquela máxima, em virtude da qual podes querer ao mesmo tempo que ela se tome em lei universal. (KANT, 2008, p. 11 - 23)

Embora ambos os princípios resguardem semelhanças e tomem a universalização da ação individual como princípio ético, há uma diferença bastante

grande entre ambos. Kant pensa a universalização da ação tendo por base a humanidade, a natureza humana, que está presente em cada humano. Portanto, o agir moral se baseia em agir de forma que eu imagine a humanidade inteira executando o mesmo ato, isso porque todos são iguais em natureza. Para Sartre, como já visto, não há qualquer natureza humana que determine o ser humano ou que o torne semelhante aos demais, porém, "se é impossível encontrar em cada homem uma essência universal que seria a natureza humana, existe, entretanto, uma universalidade humana de *condição"* (SARTRE, 2010, p. 632). Então, todos os humanos têm a condição humana, que é ser um Ser Para-si livre, que os torna iguais, e dessa forma todo humano passa a ser responsável por si e pela humanidade, devendo agir de forma que toda humanidade possa se espelhar em sua ação. Nesse sentido, o agir moral se baseia no engajamento do humano na própria condição humana, que é a liberdade, e na responsabilidade que dela advém. Sendo assim, o ser humano passa a ser responsável não só por sua liberdade, mas também pela liberdade do outro, pois "uma vez que existe engajamento, sou obrigado a querer minha liberdade ao mesmo tempo que a liberdade dos outros; eu só posso tomar minha liberdade como alvo se, do mesmo modo, eu tomar a liberdade dos outros como alvo." (SARTRE, 2010, p. 636).

4.2.6. Conclusão do argumento

Como pudemos observar nas páginas que se seguiram, Sartre toma o ser humano como um tipo específico de ser, que se caracteriza por ter como marca uma consciência intencional, sendo chamado de Ser Para-si. Esta consciência em principio não é nada, apenas passando a ser a partir de sua existência frente ao mundo Em-si e ao Outro. Por esta razão, pode ser definido como um Ser no qual a existência precede a essência, ou seja, o que o humano de fato é, e só é ao passo em que ele se constrói no mundo.

Assumindo o homem como um projeto de si, admite-se que tal construção se faz a partir das escolhas livres deste indivíduo, onde a obrigatoriedade de escolha, que tem em seu escopo a liberdade, são condições próprias do ser humano. Nesse sentido, a liberdade, para Sartre, é condição existencial humana, e qualquer tentativa de negação é encarada como má-fé. Dessa forma, todo e qualquer determinismo é

uma forma de má-fé, uma vez que visa retirar do ser humano sua própria condição de Para-si, para torna-lo Em-si.

Essa condição existencial humana, que é a liberdade, traz consigo uma alta carga de responsabilidade ao indivíduo. Tal fato se dá porque todas as ações passam a ser de responsabilidade do humano que age, e como esta ação se dá frente ao olhar do Outro, o indivíduo passa a ser responsável não apenas por suas escolhas, mas por toda a humanidade.

5. APLICAÇÃO DO PROJETO.

Uma vez que tenha sido apresentado o conceito de debate empregado no projeto, entendido como uma construção linguística, assumindo linguagem como sendo fruto de um complexo físico - psíquico - fisiológico - social, portanto, dialógico, caracterizado por ser um gênero do discurso, que ocorre quando, em um meio social específico, dois ou mais enunciados, de campos ideológicos distintos, entram em conflito. E, também, tenha se estabelecido uma metodologia para a aplicação do mesmo em um contexto escolar especifico, bem como se estabeleceu critérios para averiguação dos resultados através de avaliação em formato de redação, do tipo discursivo e argumentativo, realizada pelos alunos, além de se ter delimitado o conteúdo do debate sobre a questão da liberdade humana, entre o pensamento determinista de Skinner e a concepção de liberdade existencialista em Sartre. Cabe, nesse momento, se debruçar sobre o processo de implementação deste projeto, a fim de apresentar com exatidão o modo pelo qual o planejamento, antes teórico, passou para o campo da prática educacional.

A implementação prática deste projeto se deu no primeiro semestre de 2018, entre os meses de abril e junho, percorrendo, assim, pouco mais de dois meses de trabalho docente. Considerando a carga horária da disciplina de filosofia no estado do Paraná, que conta com duas aulas semanais de 50 minutos, foi aplicado um total de dezesseis aulas para o projeto.

Conforme o planejamento das atividades e o projeto orientador desta pesquisa, a execução do mesmo foi realizada em uma escola da rede pública do estado do Paraná, com anuência concedida pela direção da mesma, em carta assinada pelo Sr. Jose Antônio Buher Machado, então diretor da instituição. Todo o planejamento das atividades também foi conferido e aprovado pela equipe pedagógica, na figura da Sra. Cristian Malvina Da Silva Guerra, pedagoga responsável pela turma de alunos à qual foi aplicado o projeto. Os conteúdos referentes à pesquisa foram incorporados ao Plano de Trabalho Docente (PTD), onde devem estar contidos todo o planejamento anual do professor, além de sua metodologia e formas de avaliação.

Cabe ressaltar, também, que foi solicitado aos pais e/ou responsáveis pelos alunos a assinatura de um termo de autorização para a participação do aluno nesta pesquisa, uma vez que se trata de um estudo de cunho cientifico, onde o desempenho dos participantes estava sendo analisado para fins de pesquisa. Então, por critérios

éticos, tal termo de autorização se fez necessário. O referido termo assume, neste contexto, duas funções: a primeira trata de coletar a autorização do aluno com menos de 18 anos (maioridade legal) para participar de um experimento de pesquisa, enquanto a segunda teve a função de dar ciência aos responsáveis das atividades a serem realizadas nas aulas de filosofia naquele período. Tais termos assinados encontram-se arquivados na secretária da escola onde foi realizada a implementação do projeto.

5.1 O LOCAL DE REALIZAÇÃO.

O projeto foi realizado no colégio estadual La Salle, situado à rua Dilermando Pereira de Almeida, número 120, no bairro Pinheirinho, em Curitiba, capital do estado do Paraná. Esta escola, fundada em 1974, foi construída pela Congregação dos Irmãos de La Salle (Congregação Lassalista), famosos por sua atuação na educação cristã católica no Brasil e no mundo. Porém, no caso do colégio La Salle de Curitiba, o prédio construído foi cedido pela congregação ao estado do Paraná, para que este fosse responsável pelo provimento do mesmo, tendo em vista que a comunidade próxima não teria condições de arcar com as mensalidades de uma escola particular para seus filhos.

Embora, a escola tenha como sua mantenedora a Secretária do Estado da Educação do Paraná (SEED/PR), que fornece subsídios financeiros e docentes ao colégio, não se trata propriamente de um espaço laico, uma vez que a subsistência da escola se configura como uma parceria entre o estado (mantenedor) e uma congregação cristã, que exerce influência sobre o modelo educacional ofertado, sobre as práticas escolares, sobre a indicação ou aceitação dos membros da direção escolar para o exercício da função, além da presença de religiosos (freiras, padres e seminaristas) no ambiente escolar e imagens sacras espalhadas pelos diversos espaços pertencentes a escola. Esta influência católica no ambiente escolar do colégio La Salle fica expressa, inclusive, em seu Plano Político Pedagógico quando, por exemplo, se define que as relações interpessoais no ambiente escolar devem ser guiadas por princípios de uma “educação cristã” (LA SALLE, 2011, p. 25), onde deve-se propor a “reflexão, oração, canto... no inicio e em momentos oportunos das atividades educativas” (LA SALLE, 2011, p. 25), bem como a “lembrança da presença de Deus durante os períodos letivos” (LA SALLE, 2011, p. 25).

O colégio recebe cerca de 1900 alunos diariamente, divididos em três turnos, alocados em suas 19 salas de aula, em um prédio de piso térreo e mais dois pavimentos, somando-se à estrutura uma biblioteca, uma sala de vídeo, um laboratório de ciências, banheiros, salas de atendimento pedagógico e de direção, quadra esportiva coberta, sala dos professores e a cantina. A estrutura descrita fez da escola um bom ambiente para a realização deste projeto e para a efetivação das demais atividades escolares.

O Colégio Estadual La Salle tem, como sua clientela, alunos com renda familiar variável, entre 1 e 5 salários mínimos, podendo ser definidos como de classe baixa e média. Estes alunos, "do ponto de vista da presença física, apresentam características positivas com relação a saúde e higiene pessoal. Salvo algumas exceções, todos vem a escola limpos, calçados e com uniforme de uso obrigatório." (LA SALLE, 2011, p. 21)

A comunidade, no entorno da escola, é formada por pessoas de classe social baixa e média, possuidores, em sua maioria, do ensino fundamental incompleto, e apresentam pouca participação política na escola e na comunidade como um todo. Esta comunidade apresenta, também, casos de violência e criminalidade, que afeta principalmente os alunos do turno noturno, além de casos e problemas envolvendo álcool e drogas entre os alunos e na comunidade.

O colégio La Salle, segundo seu Plano Político Pedagógico, define a educação como sendo um processo histórico de criação do homem para a sociedade e, simultaneamente, de modificação da sociedade para benefícios do homem. Este processo, que é a educação, deve atingir três objetivos:

> A apropriação pelo cidadão e pela comunidade dos instrumentos adequados para pensar sua prática individual e social e para ganhar uma visão globalizante da realidade que o possa orientar em sua vida.
> A apropriação pelo cidadão e pela comunidade do conhecimento cientifico, político, cultural acumulado pela humanidade ao longo da história para garantir-lhe a satisfação de suas necessidades e realizar suas aspirações.
> A apropriação por parte dos cidadãos e da comunidade, dos instrumentos de avaliação critica do conhecimento acumulado, recicla-lo e acrescentar-lhes novos conhecimentos através de todas as faculdades cognitivas humana. (LA SALLE, 2011, p. 36)

Tal concepção de educação esteve no escopo da aplicação prática desta pesquisa, como principio norteador, uma vez que é esta a concepção empregada para toda e qualquer pratica docente realizada no ambiente escolar no qual o trabalho aqui relatado se deu. Cabe ressaltar que a concepção de educação do colégio La Salle é,

também, signatária da ‘pedagogia Lassalista’, disseminada em toda a rede lassalista de escolas particulares e públicas, onde se prevê uma educação orientada “para a solidariedade e para a ternura” (LA SALLE, 2011, p. 39) como modo de enfrentamento a crise humanitária, fruto do sistema econômico capitalista.

5.2 A TURMA EM QUE SE REALIZOU A PESQUISA.

A referida pesquisa foi realizada com uma turma de primeiro ano do ensino médio matutino. A escolha por este ano/série foi motivado devido ao fato de que, nesta instituição de ensino, a divisão dos conteúdos estruturantes concernentes a disciplina de filosofia (mito e filosofia, teoria do conhecimento, ética, política, filosofia da ciência e estética) foram organizados de forma que o conteúdo estruturante de ética tenha sido engendrado no primeiro ano do ensino médio, ao lado do conteúdo de mito e filosofia. Como o tema escolhido para a realização do debate, que é o mote desta pesquisa, diz respeito ao tema da liberdade humana, este se enquadra dentro dos conteúdos de ‘ética’. Portanto, coube sua implementação a uma turma de primeiro ano do ensino médio. Tal organização dos conteúdos que compõe o currículo da disciplina de filosofia não obedece a qualquer regulamentação, ficando a critério dos professores de filosofia, de cada instituição escolar, deliberarem em qual ano/série será aplicado cada conteúdo e quais temas e autores serão trabalhados nestes conteúdos.

O colégio La Salle possui, no ano letivo de 2018, seis primeiros anos de ensino médio matutino, nos quais eu, na qualidade de professor pesquisador, leciono para cinco deles, compreendidos entre as letras A e E. Para esta pesquisa foi selecionado o primeiro ano D, e tal escolha se deu de forma aleatória, através de sorteio realizado frente a equipe pedagógica da escola. O único critério utilizado para que as turmas participassem do sorteio foi o de que a turma deveria ser uma das que eu lecionasse na referida escola. Essa necessidade se fundamenta na tentativa de tornar o processo de realização da pesquisa o mais próximo possível de uma prática cotidiana na educação, evitando assim a criação de um ambiente artificial de pesquisa, ou de uma prática descontextualizada, que poderia influir nos resultados obtidos, e que tenderia a acarretar descaracterização do caráter cientifico do trabalho.

A referida turma selecionada é formada por 38 alunos, onde 3 são desistentes[4]. As etnias e raças são diversas, sendo 21 alunos do sexo feminino e 17 alunos do sexo masculino. Não há registro de transgêneros ou não binários. Suas idades estão entre 14 e 18 anos. Dentro de um aspecto geral, estes alunos apresentam baixo índice de reprovação escolar e facilidade no aprendizado dos conteúdos, salvo alguns casos específicos que tem maior dificuldade, mas são acompanhados por profissionais especializados na sala de multi-recursos da escola, em contra-turno. Entre estes alunos agora citados, dois apresentam laudo médico por problemas cognitivos, sendo casos de déficit de atenção e hiperatividade, respectivamente.

No âmbito geral, estes alunos são pertencentes a classe média, com renda familiar acima de 3 salários mínimos, onde todos parecem ter uma boa alimentação e condições básicas de higiene, além de acesso a bens de consumo como telefone celular, computador e acesso a internet. É comum entre eles a utilização de redes sociais como Facebook e WhatsApp, objetivando com isso a manutenção de suas relações sociais virtuais, embora nesta turma, em especial, o contato social presencial seja bastante valorizado. Tal observação tem base na realização, por parte dos alunos, de reuniões e confraternizações fora do ambiente escolar, fato este pouco comum em outras turmas.

Infelizmente não foi possível fazer um diagnóstico sobre os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos conteúdos específicos de filosofia. Como a turma era de alunos do primeiro ano do ensino médio, este seria o primeiro contato deles com a disciplina de filosofia. Então, já no início do ano letivo, foi realizado em sala de aula um questionamento para descobrir o que esses estudantes sabiam sobre filosofia, ou se já detinham algum conhecimento sobre o assunto. Foram realizadas perguntas em caderno para avaliação. Dentro de um aspecto geral, as respostas foram nulas, o que demonstrava desconhecimento quer seja sobre a matéria, sua finalidade, ou seus métodos. Com o resultado desta pequena avaliação inicial e durante as primeiras aulas do ano, foi apresentado a eles um apanhado geral sobre filosofia, bem como uma possível definição e um esboço daquilo que seria trabalhado ao longo do ano e durante todo o ensino médio. Tal ação tinha por objetivo introduzi-los na filosofia.

[4] Alunos faltantes a mais de 30 dias, tendo a escola promovido (ou tentado promover) contato com os responsáveis, bem como encaminhado os casos ao conselho tutelar.

5.3 O DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES.

Conforme citado anteriormente, para muitos dos alunos envolvidos na implementação desta pesquisa, seu primeiro contato com a filosofia, tanto como disciplina como quanto a seu modo próprio de produção de conhecimentos e modo de proceder a uma investigação conceitual, se deu no ano de implementação deste projeto. E este fator pode implicar diretamente nos resultados da investigação aqui suscitada. Porém, a implementação do projeto se deu a partir do mês de abril de 2018, e as aulas tiveram seu inicio no mês de fevereiro, o que permitiu a ambientação dos alunos na disciplina, instaurando um campo próprio para seu desenvolvimento.

No princípio do ano letivo, o conteúdo estruturante trabalhado com os alunos foi 'mito e filosofia', onde se procedeu a uma longa discussão com a finalidade de conceituar a filosofia, mesmo que parcialmente, visto a grandiosidade da questão. O conceito aplicado à filosofia, a princípio, foi: 'uma forma de se explicar a realidade humana, justificada por uma argumentação racional'. A ideia não era apresentar uma definição fechada da filosofia, mas, sim, a partir do desdobramento conceitual da definição antes suscitada, realizado em conjunto com os alunos: tornar possível que o aluno perceba o próprio processo do filosofar, que é parte constituinte da própria filosofia.

Uma vez investigada esta definição de filosofia, passou-se para uma apresentação de sua origem junto aos gregos, onde a filosofia surge como uma forma de proto saber[5] que almeja, entre outras coisas, uma explicação sobre os fenômenos do mundo distinta das explicações advindas da mitologia. Mas, para se chegar nesta concepção de origem da filosofia, foi necessário, inicialmente, ambientar os alunos na cultura grega antiga e na mitologia daquele povo, para somente então analisar a transição do pensamento mítico para o filosófico. Também neste contexto, do conteúdo de mito e filosofia, foi abordado junto aos alunos o pensamento dos primeiros filósofos, os pré-socráticos, e suas questões referentes à origem da natureza.

No início do mês de abril de 2018 foi possível realizar a transição do conteúdo de 'mito e filosofia' para o conteúdo de 'ética', que será trabalhado até o final do ano

[5] A expressão proto saber se explica ao passo que a filosofia não se caracteriza pela posse de saberes (*Σοφία*), mas, pelo impulso originário de buscar o saber. Neste sentido, a filosofia passa a ser um proto saber, na medida em que ela, por ser um impulso de busca de saberes, viria antes destes saberes.

letivo. Tal passagem se deu de forma orgânica, acompanhada pela mudança do ciclo de avaliações do primeiro bimestre. Ao apresentar aos alunos como se deu a gênese da filosofia, foram apresentados também os principais temas e conteúdos da mesma, com o indicativo de que seria trabalhado, primeiramente, o conteúdo de ética.

O início do estudo da ética se deu com uma aula expositiva e dialogada, onde se almejou uma definição possível de ética, entendida como campo da filosofia que se dedica a estudar a ação humana individual. Também se buscou apresentar as distinções entre a ética, a moral e a lei, além de provocar os alunos a pensarem as razões que levam a suas ações práticas individuais. Este processo ocupou cerca de três aulas. Após a introdução a este campo da filosofia, foram apresentados alguns problemas inerentes a temática da ética, em que um destes problemas diz respeito a questão da liberdade humana, que é tema do debate que está no centro desta pesquisa.

Todo este percurso acima descrito, teve como finalidade contextualizar o projeto de pesquisa no ambiente em que ele foi aplicado, além de, evidentemente, cumprir o currículo estipulado para a disciplina de filosofia. Tal contextualização é importante para garantir que a realização da pesquisa não seja algo solto, evitando assim a criação de um ambiente artificial de pesquisa, e impróprio para as pretensões suscitadas aqui, neste trabalho.

Uma vez demarcado o percurso seguido para se chegar a implementação deste projeto, podemos seguir para a descrição detalhada sobre sua execução. A parte prática desta pesquisa seguiu à risca o planejamento traçado no capítulo dois desta dissertação, onde está descrito o passo a passo desta implementação. A única alteração ocorrida diz respeito a um número maior de aulas para a realização do projeto, além daquilo que estava previsto originalmente. O planejamento das atividades foi dividido em quatro momentos, respeitando as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Filosofia. Para tanto, o ocorrido na aplicação deste planejamento também será descrito em quatro etapas, conforme podemos acompanhar a seguir.

5.3.1 A mobilização para o conhecimento.

Com os alunos apresentados a uma noção básica do campo de estudo especifico da filosofia, que é a ética, foi iniciada a apresentação de problemáticas próprias inerentes a ação humana tomada de forma individual, onde se destaca a

questão da liberdade, e entendida a partir do questionamento: ‘o ser humano é livre?’. Neste momento, os alunos e seus respectivos responsáveis já estavam cientes que a abordagem de tal tema se daria no âmbito de uma pesquisa de cunho cientifico, e que visava avaliar a eficácia de um determinado método de ensino, o debate.

A primeira aula sobre o tema da liberdade humana foi iniciada com a solicitação para que os alunos se organizassem em dois agrupamentos, parelhos em seu número, e ficando um agrupamento de frente com o outro, formando um corredor no centro. A motivação desta organização da sala era que todos, ao expressarem alguma fala, pudessem ser vistos e ouvidos pelos demais. Tal fato estimularia a conversa e a troca de informações, fatores importantes para que os alunos se sentissem estimulados a se questionar e a questionar os demais sobre o conteúdo a eles apresentado.

Após a conclusão da organização, e com o auxilio de um rádio, foi executada integralmente a música ‘Quatro vezes você’, da banda de rock brasileira Capital Inicial, conforme planejamento apresentado no capítulo 2. Também foi solicitado, por parte do professor, que os alunos prestassem a máxima atenção na letra da canção em execução. Alguns alunos tamborilaram a canção, com as mãos na mesa, enquanto outros, já conhecedores da música, entoaram o refrão de modo bastante contido, mas em um aspecto geral, os alunos ouviram a canção em exímio silêncio, enquanto o professor se posicionou no fundo da sala.

Com o fim da canção, apresentou-se os seguintes questionamentos: “O que vocês acharam de interessante nesta música? Qual foi a parte mais importante da música?”. Como resposta, alguns alunos apresentaram o seguinte trecho da canção: “O que você faz quando ninguém te vê fazendo?” (CAPITAL INICIAL, 2004). Outros alunos replicaram a continuação do refrão, como sendo a parte mais importante: “O que você queria fazer se ninguém pudesse te ver?” (CAPITAL INICIAL, 2004). O professor assentiu que este realmente era o ponto da música que mais importava, e em seguida convidou os alunos a responderem esta questão: “O que vocês fariam se ninguém pudesse ver vocês?”. Certo alvoroço foi gerado neste instante, mas as respostas começaram a aparecer, sendo anotadas no quadro negro da sala. Entre as respostas, algumas se destacam: ‘roubar um banco’, ‘roubar o carro da minha mãe’,

‘ver a crush[6] tomando banho’, ‘matar o Temer’,[7] ‘assustar a Clarice[8]’, ‘por fogo na escola’, ‘ficar pelada’, ‘se matar de comer no Burguer King sem pagar’, etc.

Após as respostas cessarem, a já esperada balburdia tomou conta da sala. O professor interveio com a seguinte pergunta: “Tá, se vocês fossem invisíveis, fariam todas estas coisas que estão no quadro. Mas, enfim, se vocês sentem desejo de fazer tais coisas, por que vocês não fazem?”. Surge, então, uma gama de respostas bastante interessante, onde se destacam aquelas que afirmam que tais ações não se efetivam no campo da práxis porque existem leis e regras que, no caso do não cumprimento destas, haveria punições e consequências desagradáveis. E, segundo os alunos, para escapar destas punições, não se pratica tais ações. Em ato contínuo, o professor fez outra pergunta provocativa: “Então, se existem regras que impedem vocês de fazerem aquilo que têm desejo, será que vocês são livres?”. Com o começo das respostas, veio o sinal de fim de aula, e os alunos precisaram reorganizar a sala de aula.

O intuito da aula, aqui relatada, era provocar os alunos a pensarem a si próprios como sujeitos de ação, e fazê-los refletir se suas próprias ações são frutos de suas próprias escolhas ou se são orientadas, como reflexos de um mundo regrado e alheio ao indivíduo que age. Parece-me que o resultado foi satisfatório ao passo que despertou nos alunos, no âmbito geral da turma, a curiosidade sobre o tema da ação humana. Também foi positivo o aspecto que diz respeito a que os alunos puderam perceber o espaço da sala de aula como abertura para a discussão franca e coletiva sobre temas relevantes a eles próprios.

5.3.2 A problematização.

Uma vez provocados, na aula anterior, a pensar a questão da liberdade interior, colocando-se em questão as suas próprias liberdades individuais enquanto sujeitos de ação, os alunos foram novamente instigados. Passou-se, na aula em que se seguiu, a se colocar tal questão como uma questão de pertinência humana, ou mais propriamente como um problema inerente da área do saber que é a filosofia.

---

[6] Gíria para designar o menino ou menina pelo qual se sente atração física e/ou emocional.
[7] Então presidente da republica federativa do Brasil.
[8] Vice-diretora da escola.

A aula foi iniciada com os alunos nas tradicionais filas de carteiras. Em seguida, a pergunta que havia sido deixada na aula anterior foi retomada: “Vocês são livres?”. Como resposta, a maior parte dos alunos que expressaram opinião, afirmaram que o ser humano não é livre, uma vez que sua ação está sujeita a punições futuras. Como resposta a isto, o professor argumentou, ainda em atitude provocativa, se a liberdade não residiria no ato da ação e não em uma posterior consequência dela. Ou seja, se há um impedimento da ação livre no ato de concepção da ação, pois, caso não haja, o individuo poderia agir livremente. O fato de eu saber de uma possível consequência não é, em princípio, razão forte o suficiente para evitar uma ação. Por exemplo, eu sei que se eu trapacear em uma prova, posso ser punido. Mas de forma alguma isso me retira o poder de executar a trapaça, podendo gerar apenas alguma forma de expectativa sobre ela.

Diante do argumento e do exemplo exposto aos alunos, uma pequena balburdia começou a se formar, até que um dos alunos opinou de forma enfática: “Olha, professor. Acho que o homem é livre, mas ele escolhe não ser por medo de ser punido”. A partir deste comentário, outras opiniões, contrárias e a favor, se sucederam de forma desordenada.

Mais uma vez o professor tomou a frente da discussão, afirmando que este problema é mais ‘problemático’ do que parece a princípio, e que ao longo da história humana, muitos pensadores se dedicaram a pensar esta questão. Argumentou, também, que as respostas seriam analisadas a seguir. Para tanto, era necessário primeiramente entender o que era, exatamente, a liberdade, que é entendida como a capacidade de agir de forma que sua ação não seja guiada por um terceiro. Também era necessário tomar ciência de que a questão da liberdade é uma questão puramente humana, uma vez que em toda a natureza, excluindo-se o ser humano, não há liberdade. São as leis da natureza, descritas pelas ciências, que determinam a sucessão de acontecimentos de todas as coisas, à exceção do homem, dentro da natureza. Foram utilizadas como exemplo destas distinções, as distinções entre o modo de agir do ser humano e de outros animais, bem como exemplos ligados a reações naturais, tal qual a fervura da água, onde impera o determinismo da causalidade.

Por fim, com o entendimento do problema da liberdade como um problema próprio da realidade humana, e se proceder a uma investigação baseada em argumentação racional, os alunos foram conduzidos a perceber tal problema como

sendo um problema filosófico, isso em face da concepção de filosofia a eles apresentada. Foi exposto que a partir da colocação deste problema, poderia se proceder a uma investigação, dentro da história da filosofia, para encontrar respostas dadas por alguns autores para a pergunta: ‘o ser humano é livre?’

O intuito desta segunda aula de aplicação do projeto era transformar aquilo que eram dúvidas soltas e desconexas na primeira aula, por parte dos alunos, e que foram criadas a partir de uma provocação realizada pelo professor, em um problema de cunho filosófico que carece de investigação, junto a história da filosofia, para ser sanado. Neste sentido, creio que a aula alcançou seu objetivo, uma vez que os alunos, em um aspecto geral, aparentaram terminar a aula vendo a liberdade como um problema a ser solucionado, a ser discutido e, por fim, a ser investigado, o que abriu as portas para as aulas que se seguiram.

5.3.3 A investigação.

Após ter tornado a questão relativa à liberdade humana um problema filosófico a ser sanado, foi iniciado com os alunos uma investigação acerca das respostas possíveis. Tal processo levou cerca de 9 aulas, em seu total, e foi centrado, conforme o planejamento contido no capitulo 2, no determinismo behaviorista de Skinner e na liberdade como condição existencialista em Sartre (tais linhas de pensamento foram esmiuçadas no capitulo 3, desta dissertação), como forma de aprofundar o conteúdo apresentado aos alunos. Foram quatro aulas utilizadas para cada um dos temas. Destas quatro aulas, três delas foram necessárias para apresentar aos alunos, de forma expositivo-dialogada, os temas, autores e suas concepções quanto ao tema da liberdade, bem como a justificação para este pensamento. Na ultima das quatro aulas de cada tema foi feita a leitura, com os alunos, dos excertos retirados das obras originais dos autores, onde foi pinçado o trecho em que o filósofo apresenta de forma clara o pensamento por ele esboçado. Tais excertos estão expostos no planejamento destas atividades.

Para a boa execução desta investigação conceitual, realizada em conjunto com os alunos, foi disponibilizado a todos os envolvidos, de forma impressa, um pequeno texto de autoria do professor pesquisador, onde está presente um resumo sucinto do pensamento do autor, bem como os excertos utilizados para a leitura em aula. A função deste impresso não é substituir a aula, mas ser um material de apoio

ao aluno que, conforme sua necessidade, pode fazer uso deste como referência para estudos ou revisões futuras.

A investigação teve inicio com a análise do determinismo, primeiramente em um âmbito mais geral, onde foi investigado o conceito de determinismo seguido dos três tipos principais de determinismo: teológico, lógico e causal, para então, na segunda aula, tomar foco no determinismo causal aplicado pelo Behaviorismo Radical de Skinner. Ao adentrar no determinismo behaviorista, foi abordada rapidamente a história do movimento, passando pela produção intelectual de Pavlov e Watson, até chegar propriamente no pensamento de Skinner. Deste autor foi analisada, primeiramente, a concepção de ser humano como um ser desprovido de mente, o que causou muita estranheza aos alunos. Estes ofereceram alguma resistência a concepção de homem apresentada por este autor. Depois disso, passou-se a analisar a composição do comportamento humano e suas formas de controle. Concluiu-se que, para este autor, o homem não é livre porque suas ações, ou comportamentos, são definidos pelas formas de condicionamento a qual o sujeito foi submetido ao longo de sua vida.

Após a passagem pela exposição do pensamento do autor, os alunos foram conduzidos para a leitura dos excertos retirados das obras: “Sobre o Behaviorismo” e “O mito da liberdade”. A leitura foi feita de forma coletiva, onde um dos alunos faz a leitura para a turma, de um pequeno trecho do excerto em que fosse possível retirar alguma conclusibilidade, e em seguida o professor questionava a turma sobre o que eles haviam entendido. Então, era realizada uma pequena discussão sobre o trecho.

Esta parte do trabalho foi especialmente complicada, uma vez que foi possível diagnosticar uma dificuldade por parte dos alunos com a leitura. Não exatamente com a transcrição do código, mas com a extração do conteúdo que foi lido, além da dificuldade com termos mais complexos, o que mostra o parco habito de leitura dos alunos e a necessidade de se pensar em projetos, a longo prazo, para a solução deste problema. Então, por uma questão de limitar o trabalho ao exposto no planejamento, foi realizado, como solução Ad Hoc, um esforço do professor em redobrar a explicação conceitual sobre os excertos para, assim, extrair-lhes o sentido intrínseco.

Uma vez encerrada a investigação sobre o determinismo aos moldes do Behaviorismo Radical de Skinner, se passou a investigar a concepção de liberdade como condição existencial em Sartre. Porém, antes foi necessária uma introdução sobre o autor, onde foram apresentados fatos sobre sua vida e suas principais obras,

para, em seguida, iniciar uma exposição detalhada sobre seu pensamento. Tal exposição teve como inicio a distinção, realizada por Sartre, entre Ser Para-Si e Ser Em-Si. Depois disso, deu-se início na questão existencial, uma vez que é mister a compreensão da distinção entre o ser humano e os demais seres do mundo para, assim, ser entendido em que sentido a existência humana se difere das demais existências. Ao penetrar na questão existencial, foi abordada a relação entre essência e existência e a forma própria pela qual a liberdade é uma condição da existência formadora da essência humana.

Este conteúdo teve boa aceitação por parte dos alunos, que pareceram estar mais confortáveis com a ideia do ser humano ser livre e, portanto, responsável pelo que faz de si mesmo. É fato que alguns mostraram relutância com o tamanho do fardo que a responsabilidade pela existência passa a possuir no pensamento de Sartre. Uma aluna, em certo momento de uma das aulas sobre este tema, apresentou a seguinte situação problema: “Professor; se somos responsáveis pela nossa própria existência, então uma mulher que foi estuprada é responsável pelo que ocorreu com ela? Ela também seria culpada?”. Como resposta, o professor argumentou que, segundo Sartre, cada um é responsável pela sua própria existência, sendo que no caso de uma agressão, a responsabilidade é inteiramente do agressor, uma vez que ele é responsável por existir de forma agressiva, e que qualquer justificativa externa a isto é chamada de má-fé pelo filósofo.

Após a investigação conceitual do autor, se passou à leitura dos excertos retirados da obra “O existencialismo é um humanismo”, de Sartre, onde, em comparação com a leitura dos excertos extraídos da obra de Skinner, a recepção foi mais tranquila. Seguindo o mesmo modelo de leitura antes apresentado, os alunos expuseram melhor interpretação do texto, conseguindo discernir as ideias nele presente com bastante clareza.

Como encerramento do processo de investigação e conforme o planejamento, foi realizada uma aula após a leitura dos excertos do texto de Sartre. Realizou-se, também, a produção de uma atividade avaliativa em formato de redação, onde o aluno deveria responder à pergunta: ‘O ser humano é livre?’. De forma argumentativa, o aluno deveria se posicionar livremente sobre a temática. Essas redações serão a base de analise da avaliação realizada no derradeiro capitulo desta dissertação, e todas as redações produzidas neste momento constam em anexo, identificadas com a letra A.

5.3.4 A criação de conceitos.

Após investigar as repostas dadas para a pergunta ‘o ser humano é livre?’, passa-se a etapa de criação de conceitos por parte dos alunos. Cabe ressaltar aqui que criação de conceitos, conforme presente no capitulo 2, não se trata exatamente de criar conceitos filosóficos completamente novos. A tarefa, aqui realizada pelos educando, é de recriar conceitos já dados por outros autores ou, ainda, criar para si tais conceitos, em um sentido próprio de adapta-los ou realoca-los para o entendimento próprio que o aluno lhe conferir. É nesta etapa que o debate, como mote desta pesquisa, passa a viger, pois esta situação de enfrentamento ideológico conduz os alunos a articularem os conceitos, antes estudados, dando-lhes nova roupagem e, assim, recria-los.

Este processo foi iniciado com o anuncio frente a turma de que seria feito um debate sobre o tema da liberdade humana, o que foi sucedido por uma explicação sobre o que é um debate (conforme conceito desenvolvido no primeiro capitulo desta dissertação, sobre o funcionamento do debate, as regras para seu funcionamento e as principais falácias que devem ser evitadas neste processo). Na aula seguinte a turma foi dividida em dois grupos, onde um deles deveria defender a posição de que o ser humano é livre, e o outro grupo deveria defender o determinismo. Para dividir o grupo, utilizou-se o seguinte critério: alunos com números de chamada par deveriam defender o determinismo e alunos com número de chamada impar ficariam com a defesa da liberdade. Tal critério gerou certa revolta, pois grupos de amigos teriam de fazer o trabalho em separado. Certo aluno, com número de chamada ímpar, argumentou: “Como eu posso defender que o ser humano é livre se eu não posso sequer escolher o grupo em que eu fico?”. Para finalizar as discussões, o professor explicou que tal critério teria como fundamento possibilitar imparcialidade entre os grupos.

Cada um dos grupos ficou incumbido de criar três argumentos (teses) que defendessem seu tema, e que seriam utilizados no andamento do debate. O tempo para este processo de criação seria de duas aulas e, após isso, seria feito o debate. Este processo de criação dos argumentos foi especialmente importante, pois foi possível observar os alunos, em seus grupos, discutindo o conteúdo antes explicado. Alguns esboçavam seus pontos de vista, outros retrucavam, havia aqueles que explicavam para os colegas o que tinham entendido, dúvidas surgiram e foram

discutidas com os colegas. O professor observou os grupos trabalhando, ora intervindo em alguma questão, ora tirando dúvidas, ora provocando com perguntas, com a finalidade de inflamar as discussões ou, em alguns momentos, apenas para acompanhar em silêncio a materialização dos conhecimentos que ali se produzia.

Por fim, cada grupo produziu seus argumentos a serem utilizados no debate, e o professor realizou a correção destes, com o intuito de refiná-los, apresentando possíveis brechas conceituais existentes. Os argumentos criados pelos alunos responsáveis por defender o determinismo foram: “Vocês não são livres porque, a todo o momento, a sociedade lhes dá estímulos, com a TV e as mídias, para você fazer certas coisas, como comprar uma Coca-Cola”, “Vocês não são livres porque se vocês fossem, poderiam ser o que quisessem, mas estão presos ao seu corpo humano, podendo apenas ser um ser humano” e, por fim, “Se existe um Deus que sabe tudo, passado, presente e futuro, e sabe tudo que você vai fazer, onde está a sua liberdade? Se outro ser já sabe o que vocês vão fazer, vocês não são livres”. Por outro lado, os argumentos em prol da liberdade foram: “A partir do momento que você nasce, você é livre para decidir o que você faz de si mesmo, e qualquer coisa que vá contra isso é desculpa.”, “Se o ser humano não for livre, não faz qualquer sentido um sistema prisional, baseado na punição. Vocês, defensores do determinismo, desejam que todos os bandidos fiquem livres?” e “Sou livre porque sou responsável por tudo que eu faço, sou responsável por mim, pelo meu passado e, principalmente, pelo meu futuro”.

Em momento algum do projeto foi desejado instaurar clima de competitividade entre os alunos, mas tal fato foi inevitável, uma vez que os alunos passaram a se ver como opositores, mesmo tendo sido ressaltado diversas vezes pelo professor que o debate é de ideias e não de pessoas, e que naquele espaço não havia inimigos. Tal competitividade não trouxe nenhuma consequência negativa ao processo, como desentendimentos ou brigas, apenas reforçou a necessidade de um grupo querer ser melhor que o outro, embora não houvesse vencedor.

Chegado o momento do debate, realizado em sala distinta da que normalmente é utilizada pelos alunos, as carteiras foram previamente organizadas pelo professor, de forma que as equipes ficassem frente a frete, enquanto o professor mediador ficou posicionado no centro. De forma geral, o debate transcorreu sem problemas, com ambas as equipes tendo a oportunidade de apresentar sua argumentação e, claro, respondendo aos argumentos opositores.

Os pontos mais relevantes do debate ocorreram por ocasião das argumentações referentes à condição humana, a privação da liberdade como forma de punição, a questão que trata se é escolha ser bandido ou a pessoa é determinada a tal condição, e à questão religiosa. Neste último ponto, os ânimos dos alunos chegaram a se exaltar, com afirmações como: “Ou você é cristão ou acredita na liberdade!”, mas, tal situação foi logo contida pelo professor, que relembrou que um debate é feito de argumentos e não de gritos ou ofensas, reinstaurando o clima de paz e tranquilidade no ambiente.

Por fim, o debate transcorreu em conformidade com o previsto, sem qualquer situação que fugisse ao controle. Afirmou-se, também, como um momento muito proveitoso, pois os alunos demonstraram empenho tanto na criação como no embate argumentativo, mostrando inúmeras vezes apreço pela prática ali desenvolvida e satisfação por terem, de certa forma, a oportunidade de falar e defender os posicionamentos aferidos.

Na aula seguinte, foi solicitada novamente a produção de uma redação, onde o aluno deveria se posicionar acerca da temática da liberdade humana, a fim de possibilitar uma comparação com a redação antes desenvolvida. Tais redações estão nos anexos identificadas com a letra B.

5.4 PARECER DO PROFESSOR APLICADOR DO PROJETO QUANTO A SUA IMPLEMENTAÇÃO.

A implementação deste projeto pode ser avaliada de forma positiva, pois a mesma ocorreu conforme o planejamento, sem suscitar problemas que impedissem ou atrapalhassem sua execução. Pelo contrário, o mesmo teve boa recepção por parte dos educandos, que apreciaram sua execução, uma vez que no ambiente escolar onde foi aplicado este projeto, são raros os casos de projetos educacionais diferenciados. A escola se caracteriza, como em muitas escolas da rede pública, pela replicação do ensino em seu formato mais tradicional, com aulas expositivas, transcrição de textos na lousa e aplicação de questionários.

O apreço dos alunos pela implementação deste projeto se deu desde o inicio, em face da utilização de uma música, como objeto de reflexão, com o intuito de sensibilização. Tal mecânica vai ao contrário do modo comum, onde se vai direto ao conteúdo de forma abrupta e descontextualizada, como por vezes acontece em

diversas disciplinas. Pode-se perceber que este gosto inicial pelas aulas e pela temática se perpetuou até o final da pratica, com tal fato podendo ser justificado a partir do ponto que os alunos puderam se ver dentro da temática proposta. Os alunos perceberam que ao falar do problema da liberdade humana, não estamos falando de um universo a parte do aluno, mas dele próprio, como agente de ação e, portanto, suas ações são livres ou determinadas.

Outro aspecto de relevância, observado durante a realização do projeto, foi o trabalho em grupo realizado na criação dos argumentos para o debate, pois se tratou de um momento em que os alunos puderam discutir com seus pares o conteúdo antes exposto, onde puderam explicar o tema aos colegas, apresentar pontos de vista, avaliar suas concepções, desenvolver exemplos, etc. Ou seja, foi um momento em que se pôde presenciar a construção de conhecimentos de forma coletiva e tendo os próprios alunos como fonte deste saber. A própria execução do debate, como atividade final, teve ótima aceitação por parte dos alunos, pois estes viram um momento próprio onde poderiam se expressar em sala de aula, sem serem contidos ou reprimidos ao silêncio, e sendo retirados de sua condição de espectadores para a qualidade de protagonistas da aula. Neste sentido, até os alunos mais introvertidos, que raramente participam das aulas, assumiram posicionamentos durante a execução do debate.

6 A AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS.

A avaliação, como sendo “uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor quanto dos alunos” (LIBÂNEO, 1994, p. 195), tem uma função diagnóstica dos trabalhos realizados em um ambiente de ensino-aprendizagem. Seja uma avaliação do aprendizado dos alunos, uma avaliação do desempenho do professor ou, ainda, a avaliação de uma determinada metodologia empregada. Nesta última, que se centra a perspectiva deste trabalho para além de uma análise do aprendizado dos alunos sobre o tema da liberdade humana, se busca um estudo sobre o impacto do meio pedagógico ‘debate’ neste contexto.

Visando esta análise diagnóstica do impacto deste meio pedagógico, procurou-se construir um formato avaliativo que conduzisse, ao menos em partes, a um tipo de isolamento da metodologia analisada para que pudesse ser mensurada quantitativamente sua eficiência como meio pedagógico, e desta análise quantitativa se derivar uma análise qualitativa dos dados obtidos. Por esta razão, o formato avaliativo previu que o aluno fosse submetido a uma avaliação antes da utilização da metodologia e a outra, idêntica, após seu uso. Assim, as disparidades que viessem a ocorrer entre as duas avaliações poderiam ter, como sua origem, a influência do meio pedagógico que intercalou os dois momentos avaliativos.

Justamente na análise destas disparidades, através de critérios previamente estabelecidos, está o esforço do capítulo que se segue, pois se aceita que tais mudanças têm como seu principal mote o processo de criação do debate e o debate em si. Os critérios estabelecidos para esta análise comparativa de avaliação foram construídos no capítulo 2 deste trabalho, no planejamento das atividades, e são os seguintes:

- Avaliação quanto à mudança no tocante ao posicionamento sobre a questão da liberdade de ação humana, na redação produzida após o debate em relação à redação produzida antes;

- Avaliação quanto às mudanças na construção argumentativa, na segunda redação em relação à primeira;

- Avaliação quanto ao aumento na complexidade argumentativa, na redação composta após o debate em relação à primeira realizada;

- Avaliação quanto a maior aprofundamento na temática, na segunda redação em relação à primeira;

- Avaliação quanto ao surgimento de alguma postura compatibilista sobre a temática, na segunda redação que não tenha aparecido na primeira;

- Avaliação quanto a maior clareza ao apresentar conceitos na segunda composição em relação à primeira;

- Avaliação das redações que não apresentaram mudanças expressivas na segunda redação em comparação a primeira;

Tais critérios são indicadores do desempenho do debate em meio ao aprendizado do aluno, permitindo, assim, uma análise quantitativa e qualitativa do meio pedagógico empregado. Sabe-se que existem dois modos de efetivar um sistema avaliativo: o meio quantitativo, baseado em uma mensuração objetiva dos dados empíricos coletados para a obtenção de um resultado numérico, e o qualitativo, que busca proceder a um diagnóstico, através de indicadores, das informações não quantificáveis inerentes a aquilo que se avalia. Sendo assim, a avaliação aqui feita, necessariamente, apresentará uma análise qualitativa dos dados quantitativos levantados, pois inúmeros são os aspectos não quantificáveis inerentes a um meio pedagógico.

Foi apresentado, no capítulo 2 deste escrito, que o instrumento avaliativo a ser utilizado como meio pelo qual se viabilizaria o processo avaliativo seria a redação, pois esta reúne em si as condições próprias que demonstram não apenas o aprendizado do aluno sobre o tema, mas a própria forma com a qual o aluno produz seu encadeamento de ideias e conclusões sobre a temática, sendo esta aconselhada como um exercício propriamente filosófico. No caso da comparação de duas redações, as disparidades entre ambas se tornam nítidas, facilitando o trabalho de análise diagnóstica entre ambas. As razões acima levaram à escolha deste instrumento avaliativo, diante de tantos outros possíveis, para analisar a construção de debates em aula de filosofia. Abaixo, seguem os apontamentos decorridos desta análise.

6.1 A AVALIAÇÃO DAS REDAÇÕES PRODUZIDAS PELOS ALUNOS.

Como já mencionado, a avaliação dos alunos se deu através da escrita de redações em dois momentos dispares, antes e após o debate, onde foram produzidos

33 pares de redações. A turma é composta por 38 alunos, dos quais 35 frequentam efetivamente as aulas. Destes 35, dois alunos deixaram de entregar a atividade avaliativa. Todas as redações produzidas estão enumeradas e disponibilizadas nos anexos, sendo que as demarcadas com a letra 'A' foram produzidas antes do debate, e as demarcadas com a letra 'B' tiveram sua produção após o debate.

Ambas as redações apresentavam um enunciado similar, onde se solicita ao aluno que construa um texto, contendo entre 15 e 30 linhas, e se posicionando acerca da questão da liberdade humana. Para este posicionamento, o aluno deveria responder à pergunta 'O ser humano é livre?', tendo liberdade para dissertar sobre os conteúdos estudados, e podendo construir sua própria linha argumentativa sobre o tema.

Dentro de um aspecto geral, todas as 66 redações cumpriram este objetivo, pois em todas elas foram apresentadas argumentações sobre esta temática, de forma equitativa e sem registros de fugas do assunto proposto. Apenas poucos textos não atingiram o número mínimo de linhas proposto. Embora fiquem evidentes casos de textos produzidos com maior ou menor nível de aprofundamento, de acordo com a subjetividade própria de cada educando, todas as produções tenderam a solucionar a problemática, com algumas se aproximando mais deste fim em comparação a outras. Mediante ao exposto, pode-se destacar algumas observações gerais destas produções:

- Caráter de pessoalidade das produções - Boa parte dos textos produzidos não almeja uma resposta que se incline à universalidade, própria do processo filosófico, que busca uma verdade única, apenas idêntica a si mesma e não contraditável. Ao contrário disso, se limitam a um caráter de verdade provisória, parcial e particular, sendo perceptível certo individualismo produtivo por parte dos alunos.

- A substituição da construção argumentativa por *cases* – Em construções textuais típicas, os *cases,* ou exemplos, são utilizados em sentido complementar ao texto, exprimindo situações onde aquele determinado conceito, antes explicitado, se aplica. Porém, em diversas redações produzidas, a própria argumentação passa a ser substituída por um *case,* dando a entender que um exemplo particular é capaz, por si só, de exprimir um conceito ou justificar sua existência e veracidade.

- O desleixo com a estrutura composicional do texto – Por convenção, um texto dissertativo e de cunho argumentativo deve ser composto de três etapas: introdução, desenvolvimento e conclusão. Em muitas redações produzidas, a regra foi deixada de

lado, percebendo-se casos de inversão da ordem de construção ou a não utilização de uma das etapas, o que demonstra a pouca prática com este estilo de produção e avaliação.

- Problemas com a norma culta da língua – Boa parte das redações apresentaram problemas relacionados ao emprego da norma culta da língua, seja pela utilização de termos impróprios (gírias, linguagens utilizadas nas redes sociais, etc.), ou por uso errôneo de palavras, o que expõe pouca prática de escrita.

Estas observações gerais das produções dos alunos tendem a estabelecer um perfil próprio destas composições, como um 'estado da obra' produzida. Porém, é inapropriado deter-se nesta análise, pois embora válida, não é o objeto do processo avaliativo que se segue. O objetivo não é a avaliação do aluno, mas do meio pedagógico empregado. Por esta razão, será desconsiderada uma avaliação qualitativa ou quantitativa do aprendizado especifico demonstrado por cada aluno. O que será observado é a influência do debate sobre este aprendizado. Como já mencionado, tal observação será feita através de alguns critérios, como podemos acompanhar a seguir:

6.1.1 Avaliação quanto a mudança no tocante ao posicionamento sobre a questão da liberdade de ação humana, na redação produzida após o debate em relação à produzida antes.

Este primeiro critério, ou indicador do impacto do debate como meio pedagógico no aprendizado do aluno, atua com uma premissa bastante simples: na redação produzida pelo aluno antes do debate, ele apresentou determinado posicionamento acerca da questão da liberdade humana, defendendo que o homem é livre ou que ele não é. Então, se na redação após o debate ele apresentou posicionamento distinto do primeiro, surge o indicativo de que algo neste percurso o fez mudar. Devido a ocorrência de todo o processo de criação do debate e execução do mesmo, pode-se deduzir que tenha sido a interferência deste processo que tenha causado revisão de convicção por parte do aluno, sendo o debate o responsável por fazer o aluno ver a questão por uma perspectiva diferente.

Dos 33 pares de redações produzidas pelos alunos, foi percebida certa mudança de posicionamento quanto à temática em 16 delas, sendo os pares de redação compreendidas nos anexos: 2, 3, 5, 6, 9, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 24, 26, 29 e 31. Nestes casos, se percebeu tanto a alteração de defensores do determinismo

que passaram a defender que o ser humano é completamente livre, quanto seu oposto. Também foram percebidos casos de alunos que passaram a vislumbrar um ponto de vista onde determinismo e liberdade não se contrapõem, mas podem ser formulados em conjunto.

Esta mudança de perspectiva por parte dos alunos demonstra que, enquanto meio pedagógico, o debate conseguiu fazer com que certo número de alunos passasse a enxergar uma questão, ou um problema, por diversas perspectivas dispares, levando o aluno para uma abertura de sua visão de mundo. Tal abertura é importante, pois diante de uma problemática, faz com que o aluno não tome um ponto de vista como sendo o único possível, mas que observe a diversidade e a alternância de convicções como fatores inerentes à construção de aprendizado concreto e de uma sociedade democrática.

Outro aspecto importante a ser observado com relação à mudança de posicionamento, é que tal fato é um processo onde o aluno necessariamente se desconstrói, enquanto portador de um ponto de vista, e se reconstrói, enquanto possuidor de um novo ponto de vista. Este processo de desconstrução e reconstrução de si é singular, e importante para o amadurecimento de ideias, pensamentos e conhecimentos. Em analogia, é como se fosse uma lagarta, que deve morrer enquanto lagarta para nascer enquanto borboleta. Ou seja, algumas convicções em nós devem morrer para permitir o florescimento de novas ideias, melhoradas e mais aprofundadas.

Neste sentido, desde a Ironia Socrática, a troca franca de ideias, tal qual acontece em um debate, se mostra como um dos meios que possibilitam esta desconstrução e reconstrução de ideias. Assim, ao ser confrontado por um de seus pares, diferente de ser confrontado por um professor ou familiar, que resguardam um resquício de argumento de autoridade, o aluno se vê obrigado a ressignificar sua argumentação no intuito de contra argumentar, revisando-se a si mesmo. Isso fica evidenciado no trecho da redação de um dos alunos, presente no anexo 18B: “Hoje participamos de um debate, e podemos aprimorar nossas opiniões e argumentos. Houve muitas opiniões diferentes e com isso eu pude concluir que sou uma causalidade [...]”, aqui é percebido que a nova conclusão do aluno é um produto de suas próprias convicções, submetidas ao crivo da diversidade de convicções que formaram o debate, e que a própria conclusão do aluno é fruto deste debate.

6.1.2 Avaliação quanto a mudanças na construção argumentativa na segunda redação em relação à primeira.

A mudança na construção argumentativa demonstra a forma pela qual os argumentos, exemplos e conclusões são apresentados, denotando que houve uma mudança na estruturação lógica de como o aluno percebe a questão apresentada. Tal mudança não representa, necessariamente, melhora na clareza argumentativa, mas sim uma mudança na forma como aluno expressa a questão e, portanto, como o aluno vê a questão.

Em uma análise comparada das redações produzidas antes e depois do debate, foi observado que 18 delas apresentaram mudança na construção argumentativa. As mesmas estão compreendidas nos anexos: 1, 2, 3, 5, 6, 9, 12, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 29 e 31. Neste sentido, todas as redações que apresentaram mudança de posicionamento do aluno sobre a questão, apresentada no item anterior, necessariamente mostraram mudança na construção argumentativa, uma vez que seria muito difícil defender posturas opostas utilizando-se da mesma estrutura de argumentos. Porém, há dois casos de redação, presentes nos anexos 1 e 23, onde existiram mudanças da estrutura no desenvolvimento da redação, mas o posicionamento sobre a questão seguiu o mesmo.

Tais mudanças, na construção argumentativa, demonstram que um determinado grupo de alunos necessitou rever o encadeamento lógico de seus argumentos, o que ocorreu para adequá-los melhor às suas convicções. Como este fato ocorreu após a construção e execução do debate, pode-se deduzir que tal evento teve influencia na forma pela qual os alunos realizam o encadeamento de suas ideias, bem como nos exemplos delas suscitados. Tal influência ocorre porque o debate, por seu caráter social, leva os alunos a necessitarem expressar publicamente seu encadeamento de ideias e, caso este apresente falhas, estas serão contrapostas por seus colegas, levando o aluno ao laborioso exercício de recriar sua argumentação.

Como ponto interessante a ser destacado, cabe citar que em alguns casos a nova construção argumentativa, realizada após o debate, tornou-se mais confusa do que a anteriormente produzida. Isto se deu, provavelmente, porque antes da ocorrência do debate, o aluno se encontrava convicto de suas ideias, assim exprimindo-as com um encadeamento lógico mais organizado. Porém, com a exposição e contraposição de suas ideias, novos questionamentos e dúvidas

surgiram, exigindo grande exercício mental para reorganizá-las. Logo, ao expressá-las, estas são exprimidas de forma confusa.

A redação presente no anexo 2 serve como exemplo do que foi citado no parágrafo anterior. Na primeira redação produzida, o aluno evidencia que embora haja diversidade de pontos de vista, sua convicção é de que o homem é livre, pois possui a possibilidade de escolha. Mas, após a ocorrência do debate, o aluno escreve: "[...] não tem um lado certo, não tem como defender totalmente o determinismo, nem a liberdade, pois do mesmo jeito que o homem é livre, ele não é [...]". Então, a despeito do principio lógico do terceiro excluído, se percebe que o aluno tem uma argumentação que demonstra incertezas e dúvidas, de forma que a ocorrência do debate fez com que este aluno refletisse sobre a questão, permitindo a ele (aluno) o benefício da dúvida, da incerteza e, por fim, do desconforto, que são princípios próprios de todo o fazer filosófico.

6.1.3 Avaliação quanto ao aumento na complexidade argumentativa na redação composta após o debate em relação à primeira realizada.

A complexidade de um texto diz respeito à coerência interna do escrito, onde os componentes argumentativos funcionam entre si em numerosas relações de interdependência ou de subordinação, tal qual um Rizoma nas palavras de Deleuze, gerando, por vezes, uma apreensão mais difícil pelo intelecto. Pode-se estabelecer uma escala de complexidade textual ao se observar que uma dada construção é composta por um número maior de elementos interligados, e que ainda assim funcionam como um todo organizado e coerente.

No caso de uma análise comparada entre as redações, como a realizada neste trabalho, um aumento da complexidade é percebido na segunda redação em relação à primeira quando é percebido o aumento do conjunto de elementos interligados, formando um todo coerente. Tal fenômeno foi observado em 14 produções das 33 apresentadas, compreendidas entre os anexos 1, 2, 10, 11, 13, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 27, 29 e 30. É provável que este fato ocorreu porque, ao longo do processo de produção e execução do debate, o aluno foi apresentado a inúmeras ideias novas, a novos exemplos, a contradições de convicções que ele já possuía e brechas argumentativas latentes. Todos estes fatos são próprios de uma construção linguística que prevê o enfrentamento ideológico, o que ocasionou nos alunos a necessidade de

elencar um conjunto de soluções para os novos contrapontos apresentados. Como consequência, tais soluções passaram a fazer parte da nova argumentação do aluno, integrando sua produção textual e tornando o texto mais complexo.

Um dos exemplos levantados para este aumento na complexidade textual pode ser encontrado no par de redações presente no anexo 27, em que o aluno demonstra no primeiro texto que não acreditava na liberdade humana porque todas as decisões têm consequências, de forma que a própria ação seria guiada por sua consequência, benéfica ou não. Esta argumentação é simplista, pois desconsidera uma serie de outros fatores que podem interferir na ação humana, bem como o fato de ser impossível mensurar consequências ao ponto de estas guiarem totalmente uma ação. Mas, na redação produzida após o debate, o mesmo aluno escreveu: “[...] o ser humano não possui liberdade, pois a sociedade impõe maneiras de impedir atos, pensamentos, etc. [...]”, aqui, temos um novo elemento, a sociedade, que, segundo o aluno, exerce influência sobre o comportamento do indivíduo através de mecanismos de controle, tais quais os descritos por Skinner, o que conduz o indivíduo a agir de determinada forma. Embora o posicionamento do aluno não tenha se alterado, pode-se perceber o incremento de complexidade argumentativa no texto, pois, ao considerar a sociedade como fruto de controle, o aluno deixa de perceber a condição da liberdade em um ponto de vista individual e centrado no individuo que age, para analisar um todo organizado que é a sociedade.

Este aumento da complexidade argumentativa, percebida na comparação das redações de alguns alunos, demonstra novamente que o debate como meio pedagógico é capaz de levar alguns alunos a revisarem seus próprios argumentos dentro de uma perspectiva onde se busca aprimorá-los, tornando-os mais densos e complexos.

6.1.4 Avaliação quanto a um maior aprofundamento na temática na segunda redação em relação à primeira.

Um maior aprofundamento da temática significa que o aluno teve a necessidade de realizar uma investigação mais minuciosa, na segunda redação em relação à primeira, com o intuito de comprovar seus argumentos. Seja através de argumentações mais elaboradas, abordagens mais extensas, ou de um número maior de exemplos aplicáveis, o aprofundamento da temática demonstra que o educando,

entre outras coisas, melhorou sua capacidade de expressão e de se posicionar sobre o problema proposto, o que demonstra aprimoramento de seu aprendizado sobre a questão.

Na análise comparada das duas redações produzidas pelos alunos, percebeu-se um aumento gradual no aprofundamento sobre a temática em 11 redações, compreendidas entre os anexos: 3, 10, 11, 16, 19, 20, 22, 23, 24, 29 e 30. Possivelmente, tal fato ocorreu porque o meio pedagógico, proposto no intercurso entre as avaliações, tende a colocar o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, tendo ele a incumbência de construir sua argumentação, a qual será utilizada durante o processo de debate. Neste processo, com a turma dividida em grupos, os alunos tiveram a chance de expor suas ideias, explicando-as para seus colegas dentro de um ambiente de compartilhamento e troca de saberes, o que se fez sem a interferência do professor. Estas construções coletivas e dialogadas, produzidas pelos alunos, tomaram voz nos textos construídos após a prática do debate, levando a um maior aprofundamento da temática proposta.

Cabe ainda mencionar que dos 33 pares de redações produzidas, 19 tiveram aumento no uso de linhas na segunda redação em relação a primeira, sendo que, das 14 restantes, 7 permaneceram com o mesmo número, e 7 apresentaram redução na utilização dessas linhas. Obviamente, a utilização de determinado número de linhas não é sinônimo de maior aprofundamento da temática, pois textos curtos, por vezes, nos falam muito mais que teses inteiras. No entanto, o que acabou de ser descrito mostra que boa parcela dos alunos (57,5%) teve a necessidade de utilizar mais espaço para apresentar suas ideias, assim como de exemplifica-las e apresentar suas conclusões. Em outras palavras, cresceu a disposição de informações contidas pelo aluno para a formação de suas argumentações, o que propiciou melhora em sua produção textual. No entanto, isso não representa necessariamente uma melhora qualitativa nas produções. Um exemplo bem claro desse fato é encontrado no anexo 19, onde o aluno utilizou 16 linhas para concluir seu ponto de vista no primeiro texto, mas no segundo usou as 30 linhas disponíveis e, ainda assim, ficou claro que precisaria de mais espaço para completar seu raciocínio.

6.1.5. Avaliação quanto ao surgimento de alguma postura compatibilista, sobre a temática, na segunda redação que não tenha aparecido na primeira.

Uma postura compatibilista acerca da questão da liberdade humana seria aquela onde se permita imaginar os antagonismos, liberdade e determinismo, habitando a mesma linha de pensamento, sem recair no problema advindo do princípio lógico do 'terceiro e excluído'. Este princípio afirma que para qualquer proposição, ou ela é verdadeira, ou sua negação é verdadeira, não havendo uma terceira possibilidade.

Este, sem dúvida, é o maior exercício mental sobre a temática ao qual o aluno poderia ser submetido, pois teria de trabalhar simultaneamente com duas posições contrárias sem que elas se anulassem. Como não foi apresentada alguma solução para este problema durante as aulas ou atividades, ficou a cargo dos próprios alunos imaginarem possibilidades para resolver tal situação.

Não obstante, apenas 5 alunos vislumbraram esta possibilidade após a ocorrência da produção e execução do debate. As reações correspondentes a estas posturas estão presentes nos anexos 2, 9, 18, 29 e 31. Nestes casos, os alunos, ao apreciarem o enfrentamento ideológico conferido pelo debate, passaram a imaginar uma forma que transcendesse as duas respostas já dadas ao problema, e almejaram uma terceira via argumentativa. Dentro de um aspecto geral, afirmaram que ambas as linhas de pensamento estavam certas até determinado ponto, possuindo falhas em outros aspectos. Com isso, deram uma aparência de complementaridade às linhas de pensamento dispares.

Podemos encontrar um destes exemplos compatibilistas na redação presente no anexo 9. No primeiro texto, o aluno defende que o homem é livre porque pode decidir tudo em sua vida. Já na segunda composição, o mesmo aluno escreve "[...] acho que somos meio a meio, ou seja, 50% do mundo é livre e 50% não (quero dizer que no mundo existem coisas que te levam a crer que você é livre e coisas que leva a crer que você não é [...]". Neste sentido, o aluno está admitindo que há indicativos no mundo de que as duas possibilidades estão corretas em simultâneo, denotando uma postura compatibilista, embora seja bastante difícil explicar como isto é possível.

O surgimento destas posturas compatibilistas, após a ocorrência do debate, pode indicar que o aluno foi provocado, através do meio pedagógico empregado, a pensar em novas formas de resolver a problemática além daquelas apresentadas em sala de aula. Portanto, fica demonstrado que, de certa forma, o emprego de debates pode ocasionar em alguns alunos uma motivação criativa que os leve a transpor conteúdo apresentado, representando a possibilidade de criação de novos

conhecimentos por parte do aluno. Considera-se que este fenômeno de ir além daquilo que foi proposto, criando novas possibilidades e interpretações, é um bem muito desejável ao longo do processo de ensino-aprendizagem, pois abre uma perspectiva de autonomia do aluno frente ao próprio processo ao qual ele foi submetido.

6.1.6 Avaliação quanto a uma maior clareza ao apresentar conceitos na segunda composição em relação à primeira.

A expressão ‘clareza conceitual’ nos remete a ideia de certo nível de facilidade que o aluno pode possuir, ou não, em manusear determinados conceitos chave dentro do processo de criação argumentativa. Tal facilidade de manuseio, por parte do educando, está diretamente relacionada ao entendimento que o aluno tem daqueles conceitos. Neste sentido, quanto melhor for a compreensão e assimilação daquela dada ideia, mais fácil será a tarefa de trabalhar com ela e, portanto, mais claro ficará o texto produzido.

Admite-se a clareza conceitual quando, durante a análise comparada das redações produzidas após o meio pedagógico empregado, é percebido que houve maior facilidade, por parte do aluno, em trabalhar com conceitos como liberdade, determinismo, ação humana, etc. Diante do exposto, fica demonstrado que estes conceitos passaram a figurar de forma mais clara na apreensão do aluno. Foram percebidas 12 redações com certo grau de aumento na clareza conceitual, compreendidas entre os anexos: 2, 3, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 20, 22, 23 e 26. Destas, foram excluídos os casos onde os alunos, já na primeira redação, apresentaram boa clareza conceitual, pois esta permaneceu inalterada em relação à segunda redação apresentada.

Este aumento da clareza pode ser justificado por dois fatores relacionados a prática pedagógica empregada. O primeiro destes fatores está centrado no momento anterior ao debate, onde os alunos se dedicaram a criação do mesmo. Neste instante, e divididos em grupos, os alunos tiveram a oportunidade de conversar com seus pares, apresentando pontos favoráveis e contrários a posição que eles teriam de defender. Durante as conversas, de natureza informal, foi possível registrar várias ocasiões em que algum aluno explicava, aos outros de seu grupo, os conceitos empregados, o que gerava dúvidas ou afirmações em muitos momentos desse

diálogo. Essas mesmas dúvidas eram sanadas com os próprios colegas e com o professor, sempre de maneira franca e aberta. Este fenômeno dificilmente acontece durante aulas expositivas, pois, para alguns alunos, pode parecer uma situação vexatória o ato de apresentar alguma dúvida em sala. Porém, com estas discussões em grupo, tal sentimento foi dissipado completamente, favorecendo o ambiente de aprendizado.

O segundo fator a ser considerado é a própria execução do debate. No momento da troca franca de argumentos entre os grupos, há uma possibilidade, que se efetivou na prática, de levantar ao seu opositor uma dúvida conceitual. Tal medida tem por finalidade tentar fazer com que o oponente tenha dificuldade na resposta, demonstrando certo obscurantismo argumentativo conceitual. Porém, isto leva aquele que foi questionado a melhorar a formulação de seus conceitos, evitando cair novamente na armadilha preparada por seu opositor. Ao mesmo tempo, tal fato leva a uma elevação no nível de clareza argumentativa e conceitual daquele que argumenta.

Devido a estes dois fatores, foi possível observar que o debate contribuiu para certa melhora na clareza que os alunos possuíam dos conceitos apresentados. Esta clareza conceitual está diretamente ligada ao aprendizado do aluno na disciplina, pois a filosofia obviamente não se reduz a um fazer conceitual, mas, necessariamente, seu labor perpassa o trabalho com conceitos, e clarifica-los é parte inerente deste fazer.

6.1.7 Avaliação das redações que não apresentaram mudanças expressivas na segunda em comparação a primeira.

Há um grupo de redações produzidas pelos alunos onde não foi observada nenhuma alteração relevante na comparação realizada. Não se pode classificá-las como mal escritas, ou afirmar que contenham falhas graves, porém, a forma com a qual o aluno apresentou e encadeou suas ideias é semelhante em ambas as produções. Este grupo é composto por um total de 7 redações, compreendidas nos anexos: 4, 7, 8, 17, 28, 32 e 33.

Nestes casos pode-se inferir que a utilização do debate não causou nenhuma mudança objetiva na forma pela qual o aluno entende e expressa a questão, permanecendo assim com a mesma convicção e linha argumentativa, o que não representa ganho de aprendizado por parte do aluno. Este fenômeno pode ter sido

ocasionado por inúmeros fatores, tais como: o aluno ter forte convicção e resistência em modificá-la ou aprimorá-la; que o debate, como meio pedagógico, não tenha alcançado estes alunos, deixando-os a parte do contexto que ali se construía; ou, ainda, a própria estrutura cognitiva do aluno, que pode levá-lo a ter melhor aproveitamento do aprendizado com outras metodologias.

Este resultado reforça a convicção de que vários meios pedagógicos devem ser utilizados, em paralelo, pelo professor para tentar abarcar o todo de uma sala de aula. Tal medida é necessária para não deixar nenhum aluno à parte do processo de ensino-aprendizado. E neste meio complexo, o debate é apenas uma das possibilidades empregáveis.

6.2. AVALIAÇÃO DO PROFESSOR APLICADOR DE ELEMENTOS SOBRE O DEBATE ALÉM DAS REDAÇÕES.

As redações são instrumentos de mensuração objetiva da influência do debate no aprendizado dos alunos, sendo capazes de trazer resultados observáveis do meio pedagógico empregado, mas há uma gama de observações qualitativas deste processo que as limitações deste instrumento impedem de se mensurar. Porém, são de extrema valia para o processo avaliativo que aqui se constrói.

A primeira destas observações faz referência ao momento de elaboração do debate, onde os alunos se encontravam divididos em dois grupos e deveriam construir a linha argumentativa que defendesse sua posição determinada dentro do debate. O que ocorreu é que, em ambos os grupos, formou-se um clima de dialogo sobre o conteúdo, com alguns alunos apresentando aos seus pares a sua interpretação da problemática e explicando seu ponto de vista. Este fenômeno fez com que os próprios alunos, através do diálogo, passassem a construir saberes, bem como a reforçar ideias e a tirar possíveis dúvidas, o que ocorreu de forma amistosa e divertida. Tudo isso tornou possível a construção de novos conhecimentos ainda inexplorados por outras metodologias. Percebeu-se que ocorreu uma complementação dos assuntos já trabalhados, pois cada educando retirou do conteúdo um conjunto de conclusões e, através do diálogo, estas diferentes conclusões foram gradativamente se complementando e gerando novos saberes ainda mais complexos.

Outro ponto relevante, suscitado desta experiência, é a integralização que este trabalho promoveu. Foi possível observar, em vários momentos, grupos de alunos de

uma sala discutindo a temática com colegas de outras classes. Tal coisa acontecia em momentos de encontro e coletividade, como o intervalo ou conversas em corredores. Este trabalho foi realizado com fins de pesquisa em apenas uma turma, mas acabou sendo implementado simultaneamente em outras. Tal fato pode ser considerado, pois vários alunos quando se encontravam nos espaços comuns da escola, deixavam seus Smartphones de lado, ou algum assunto corriqueiro, para, por iniciativa própria, discutir filosofia. Parte disso ocorreu porque os educandos foram instigados, pelo meio pedagógico empregado, a um clima de dialogo e discussão sobre a temática, transpondo as paredes da sala de aula.

E além dessas paredes, este trabalho também ultrapassou os muros da escola, pois na sala em que o projeto foi aplicado, dois alunos relataram que mantiveram longas conversas com seus pais, em suas casas, sobre a temática. Possivelmente, possuiam dúvidas a respeito do assunto e necessitavam discuti-las com alguém. Em um destes casos, o aluno relatou que, em parceria com sua mãe, fez uma revisão de todos os argumentos, favoráveis e contra a liberdade humana, e após longa discussão, concluiram que não havia uma resposta certa sobre a questão. Houve também o relato, de um terceiro aluno, que levou ao Pastor de sua igreja a questão da contradição entre a liberdade humana e a onisciência divina. O Pastor, por sua vez, afirmou não existir contradição, pois o saber divino não interfere no fazer humano.

O ultimo ponto a se destacar sobre o processo de elaboração e execução do debate, mostra um clima de competitividade que se instaurou em os dois grupos opositores. A intenção deste projeto não era a de propiciar tal situação, mas sua ocorrência foi inevitável devido a própria natureza do meio pedagógico. No entanto, esta competitividade não ocorreu de maneira destrutiva, o que poderia levar a atos de violência física ou psicológica. Ao contrário disso, o que foi observado remetia a um clima semelhante ao que se obtêm em um ambiente esportivo, onde vencer o opositor não significa destruí-lo, mas sim se mostrar melhor dentro daquilo que está em disputa. Este acontecimento rendeu algumas consequências muito positivas para o trabalho. Como exemplo, pode-se citar que além de criarem uma linha argumentativa para defender sua posição, antes do debate os alunos se esforçaram para encontrar brechas e falhas argumentativas na posição contraria, pensando em utilizá-las em momento oportuno durante o debate. Isto fez com que os alunos se aprofundassem em ambas as posições a serem defendidas, desenvolvendo maior conhecimento sobre a temática.

6.3 PARECER DO PROFESSOR APLICADOR DO PROJETO QUANTO A SUA AVALIAÇÃO.

A avaliação aqui proposta, permitiu mensurar a influência do debate dentro do ambiente escolar. Parte desta capacidade de mensuração apenas foi possível devido a análise comparada dos instrumentos avaliativos produzidos antes e depois do emprego da metodologia especifica, resultando na possibilidade de certo isolamento do debate para uma melhor análise de sua eficácia pedagógica. Com este processo avaliativo, foi possível colher determinados resultados do impacto do debate na formação do discente, o que permitiu obter determinadas conclusões sobre o meio pedagógico empregado.

Neste sentido, o processo avaliativo, bem como o instrumento de avaliação, suscitou resultados interessantes. Foi demonstrado que o uso do meio pedagógico ‘debate’, em aulas de filosofia, causa certo impacto no aprendizado dos alunos. Seja porque permite ao aluno uma revisão de suas perspectivas sobre o tema abordado, o que promove melhora gradativa na complexidade argumentativa do aluno, ou porque representa uma forma diferenciada para a aquisição de novos conhecimentos, o debate mostrou-se um instrumento valioso para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, podendo ser utilizado de inúmeras formas e com grande gama de temáticas.

Por fim, ficou evidente, a também, que um meio pedagógico deve ser utilizado sempre em parceria com outros meios, a fim de ser possível atingir o todo que compõe a sala de aula. Isso porque há uma gama de alunos onde determinada metodologia específica não produz os resultados esperados, ou então não exerce qualquer influência desejável sobre o aprendizado do aluno, sendo necessário, dessa forma, o uso de múltiplos meios pedagógicos diferenciados para um grupo de múltiplos alunos diferentes entre si.

7 CONCLUSÃO.

O trabalho aqui apresentado, com a finalidade de realizar uma investigação sobre a utilização do meio pedagógico debate, trazia por pretensão inicial analisar a influência de tal metodologia no aprendizado dos alunos, através de um experimento prático de criação de um debate sobre a temática da liberdade humana. Pretendia-se, também, verificar a possibilidade de mensurar o impacto desta prática. Tal mensuração foi realizada a partir da análise comparada das redações produzidas pelos alunos participantes do experimento, antes e depois do emprego do método, permitindo, assim, responder a questão: 'A utilização do debate, como um meio pedagógico, produz uma influência positiva no aprendizado dos alunos em aulas de filosofia?', suscitada na introdução deste trabalho.

Após este extenso escrito e, principalmente, a partir dos dados coletados na avaliação do trabalho prático, é possível concluir que a utilização do debate, como meio pedagógico em aulas de filosofia, conseguiu alcançar bons resultados mensuráveis no tocante ao aprendizado de um grupo considerável de alunos. Isto porque, dos 33 pares de redações produzidos, apenas 7 não apresentaram alguma mudança significativa na redação produzida após o debate em relação a produzida antes do emprego da metodologia, totalizando 78,8% de alunos que foram, de alguma forma, impactados pela utilização do debate. Seja porque permite aos alunos enxergar a questão debatida de diferentes ângulos ou por levar a um aumento gradual na complexidade e clareza argumentativa, o debate se mostrou uma metodologia valiosa e disponível a professores de filosofia que almejem tais benefícios.

Grande parte deste impacto positivo do debate no aprendizado dos alunos se deu porque esta prática permite que o aluno seja colocado em uma posição de protagonista do processo de aprendizagem, conferindo a ele voz e lugar de fala no ambiente escolar, espaços estes que, por vezes, ainda são raros ao aluno em uma escola. Talvez porque, de alguma forma, esta passagem de simples cativo para possuidor do direito de fala, represente uma ameaça ao status quo de professores conservadores, que raramente reconhecem o grandioso potencial daqueles que se sentam, apáticos, diante de suas envergaduras soberbas e autoritárias. Mas, ao contrário, o aluno, ao assumir este papel de protagonista da aula, representa um salto qualitativo gigantesco para o aprendizado, pois a escola, e aquilo que ali se faz, passa a produzir sentido ao educando e, logo, interesse.

Com o debate em plena realização, a sala de aula se tornou, ao menos naquele momento, um espaço de troca franca de ideias e quase sem interferência do professor, onde todos os que desejaram contribuir, tiveram seus ensejos realizados. Tal fato fez com que o ambiente se tornasse um exemplo democrático a ser seguidos por outras esferas da sociedade. Obviamente, a ocorrência de debates não é, ainda, o suficiente para se construir uma escola realmente democrática, onde o aluno tem voz ativa e é o protagonista no processo de aprendizagem. Mas, certamente é um começo, tendo em vista que este objetivo só pode ser alcançado com um amplo esforço de toda a comunidade escolar. É cabível pensar que, com estas pequenas práticas, será possível, um dia, formar a escola que se possa considerar ideal para os alunos.

REFERENCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: M. Fontes, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 3. Ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BAUM, W. M. **Compreender o behaviorismo**: comportamento, cultura e evolução. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia?.** São Paulo: Centauro, 2013.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Lisboa: Edições 70, 2012.

.

JAMES, William. **Pragmatismo e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Lidador, 1967.

KANT. I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Rio de Janeiro: Companhia Editorial Nacional. 2008.

LA SALLE. **Plano político pedagógico.** Curitiba. 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 1. Ed. São Paulo: Expressao Popular, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 21ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014

PARANÁ. **Caderno de expectativa de aprendizagens**. Curitiba, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: filosofia**. Curitiba, 2008.

SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo**. In: MARÇAL, Jairo (org). Antologia de textos filosóficos. 1.ed. Curitiba: SEED-Pr, 2009.

SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**. Petrópolis: ED. Vozes. 1997.

SILVA, F. L. e. **Ética e Literatura em Sartre**: Ensaios Introdutórios. São Paulo: UNESP, 2004.

SCHNEUWLY Bernard et al. **Gêneros Orais E Escritos Na Escola**. 3. Ed. Campinas : Mercado de Letras, 2011.

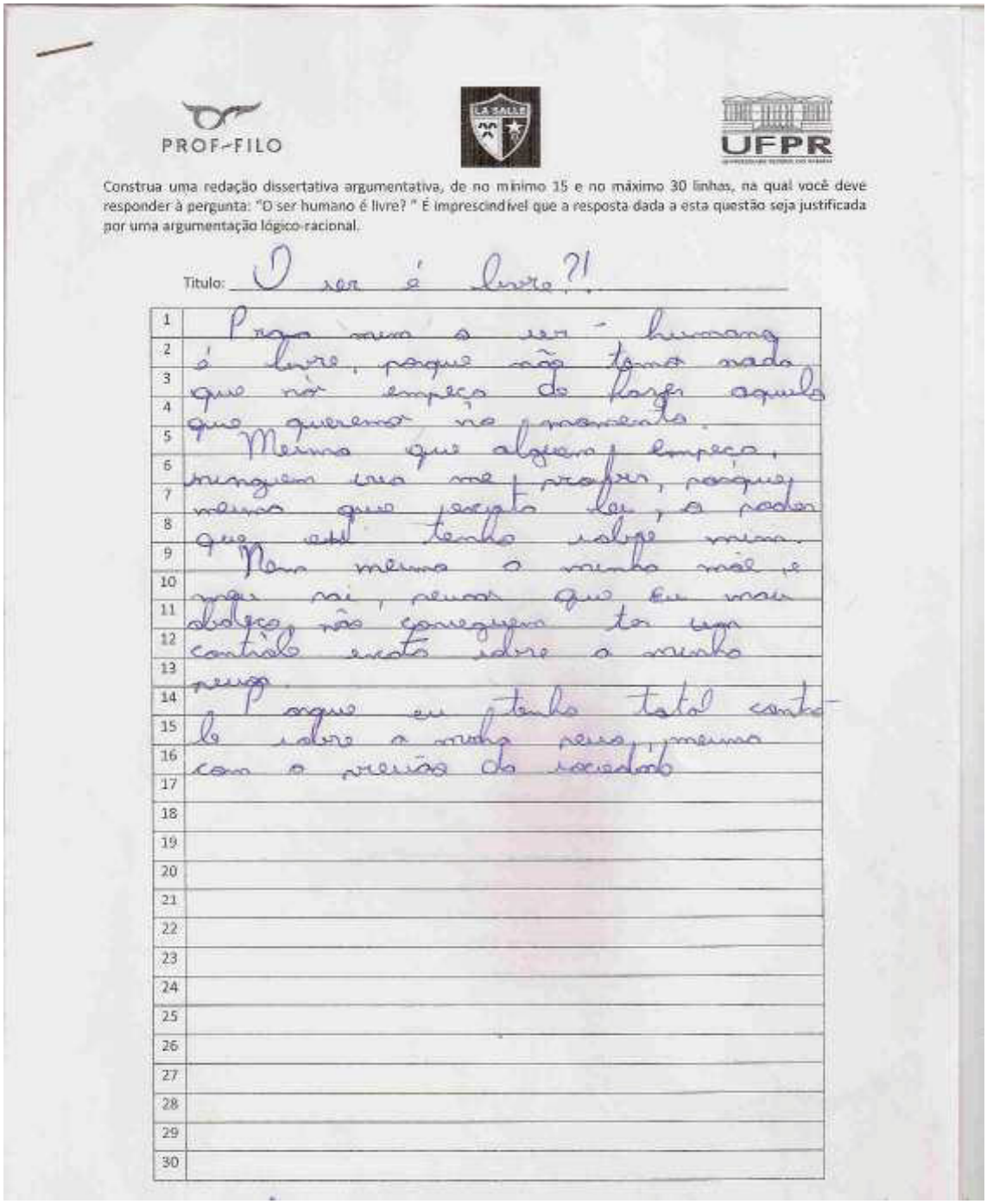
SKINNER, B. F. **O mito da liberdade.** 1. Ed. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1972.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo** 10. Ed. São Paulo: Cultrix, 2016.

WATSON, J. B. (1913). **Psychology as the behaviorist views it**. Psychological Review, 20(2), 158-177. Recuperado de: http://dx.doi.org/10.1037/h0074428

ANEXOS

ANEXO – 1 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.



PROF-FILO

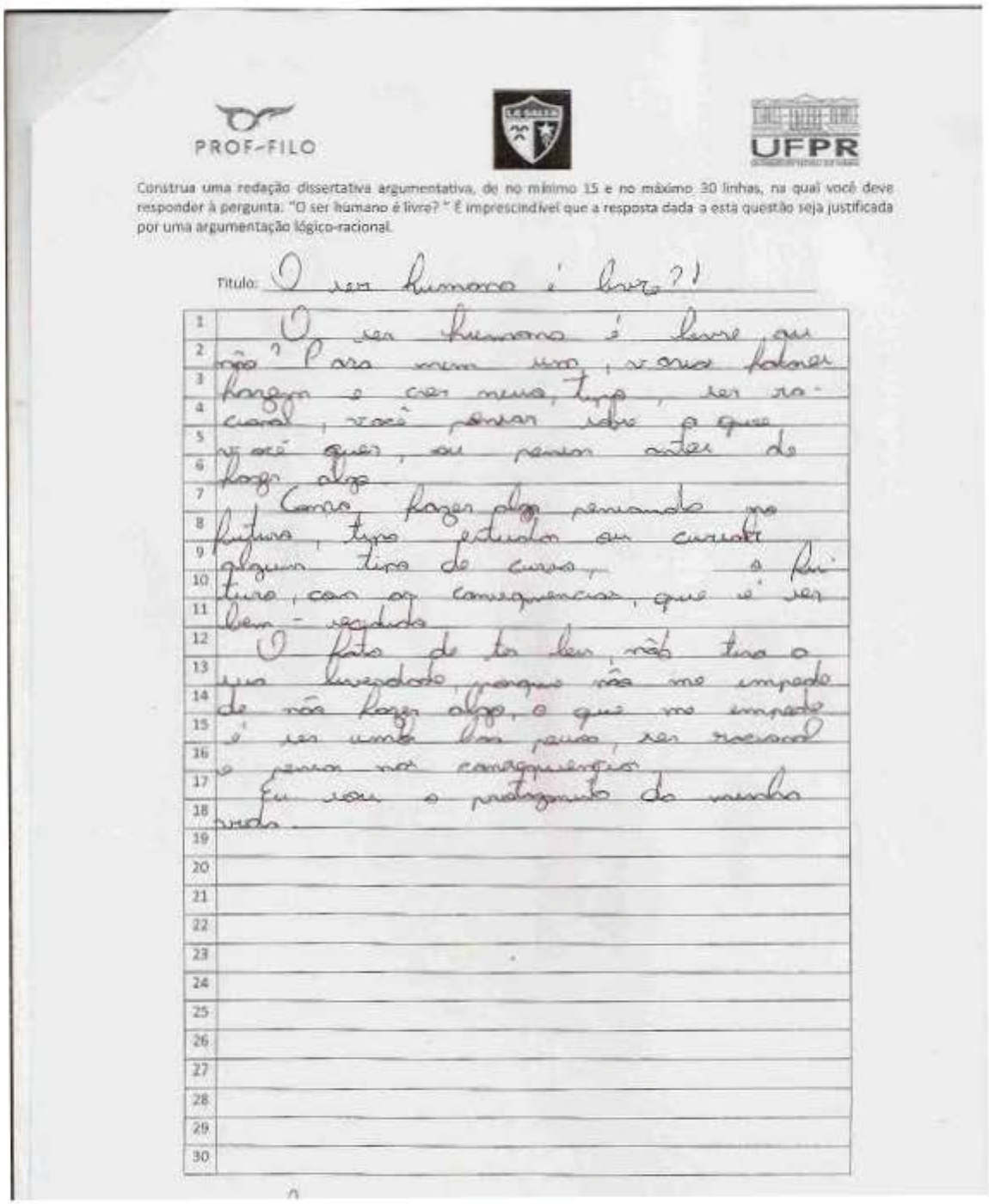
UFPR

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Título: O ser é livre?!

Prega acho o ser humano é livre, porque não temos nada que nos impeça de fazer aquilo que queremos no momento. Mesmo que alguem impeça, ninguem tem o poder de proibir, porque mesmo que pegato lei, o poder que ele tenho sobre mim. Nem mesmo o minha mãe é capaz disso, pensar que Eu mais obrigas não conseguem ter um controle exato sobre a minha pessoa. Porque eu tenho total controle sobre a minha pessoa, mesmo com a prisão da sociedade

ANEXO – 1 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.



PROF-FILO

UFPR

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Título: O ser humano é livre?!

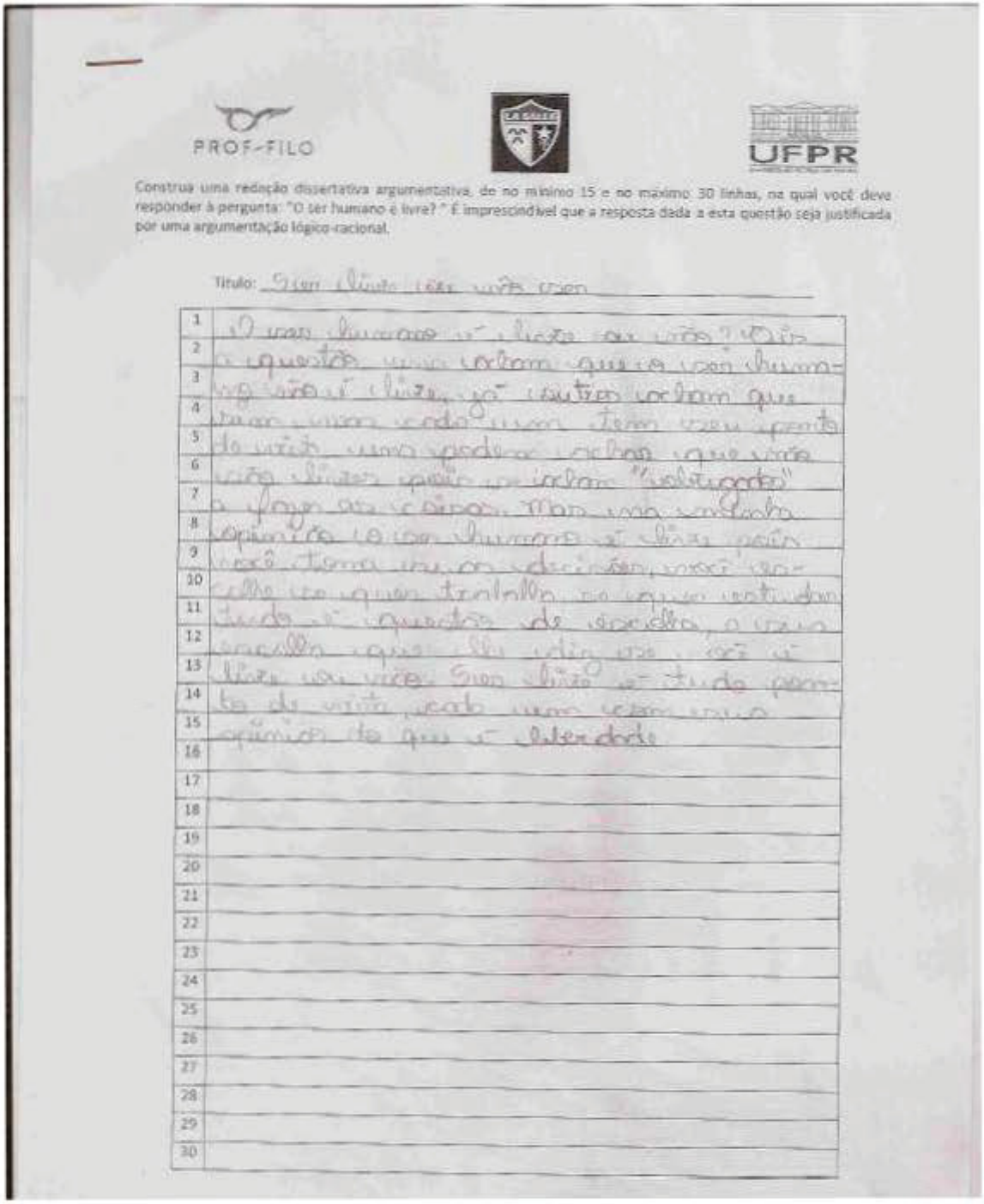
O ser humano é livre, ou não? Para mim isso, varia bastante o ser mesmo, tipo, ser racional, você pensar sobre o que você quer, ou pensar antes de fazer algo.

Como fazer algo pensando no futuro, tipo estudar em alguma tipo de curso, o futuro, com as consequências, que é ser bem-sucedido.

O fato de ter livre não tira o seu livre-arbítrio, porque não me impede de não fazer algo, o que me impede é ser uma boa pessoa, ser racional e pensar nas consequências.

Eu sou o protagonista da minha vida.

ANEXO – 2 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.



PROF-FILO

UFPR

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre?" É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Título: Sem título

ANEXO – 2 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

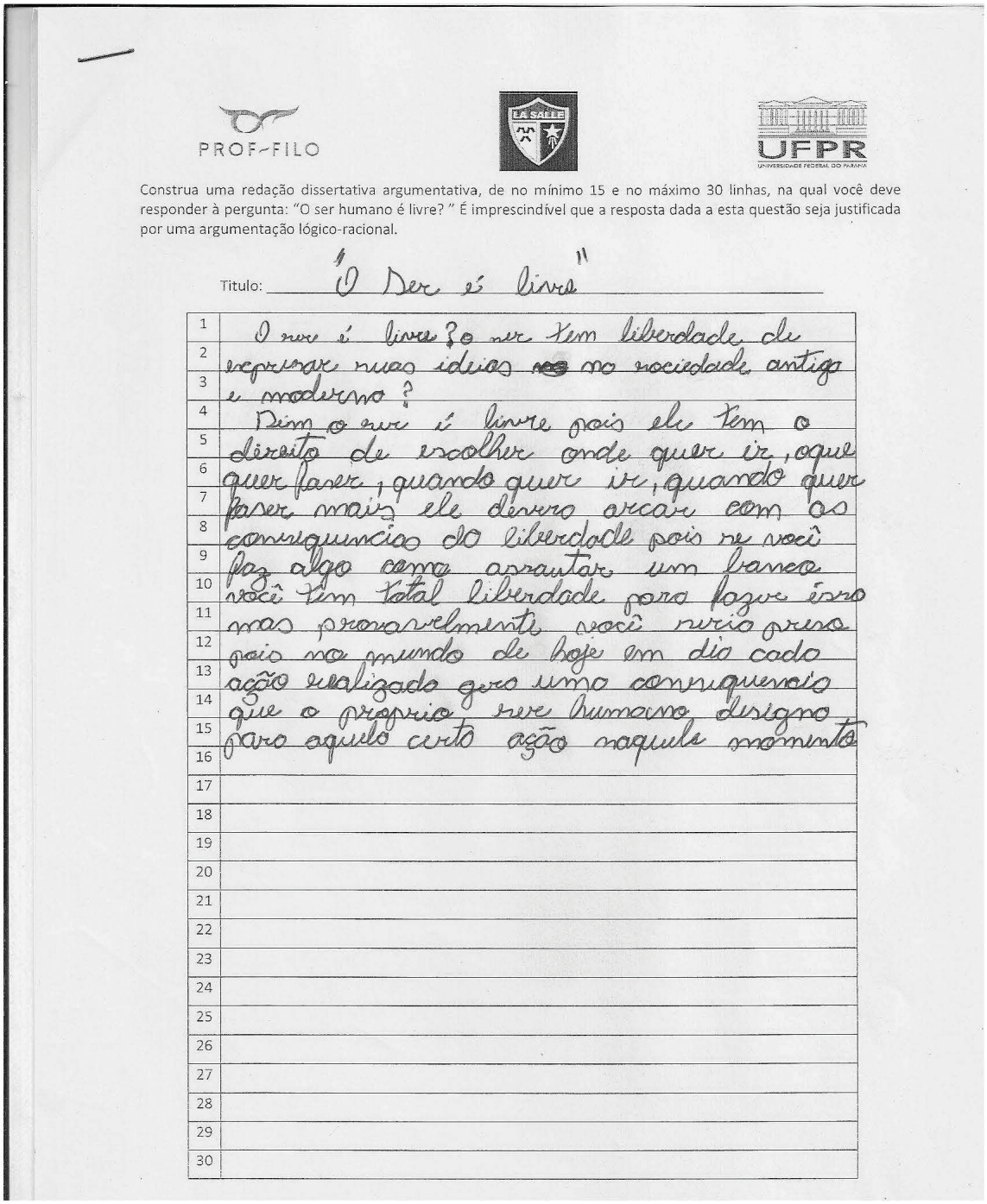
PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Ser livre ou não ser?

Começarei fazendo a seguinte pergunta: O ser humano é livre ou não é?
Na minha opinião não tem um dado certo, não tem como defender totalmente o determinismo, nem a liberdade, pois do mesmo jeito que o ser humano é livre ele não é, pois você tem a liberdade de toma suas decisões, mas dependendo do decisão você terá uma consequência, e por conta dessa consequência você acaba não fazendo isso, decisão o que acaba, te tornando um ser não livre. Um exemplo de ser é não ser livre é: Uma pessoa ter que ir trabalha você é livre para decidir se vai ou não, porém se você não for vai ter uma consequência determinada por conta do seus decisão.
Por isso eu acho que o ser é livre e não é ao mesmo tempo

ANEXO – 3 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.



PROF-FILO

UFPR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

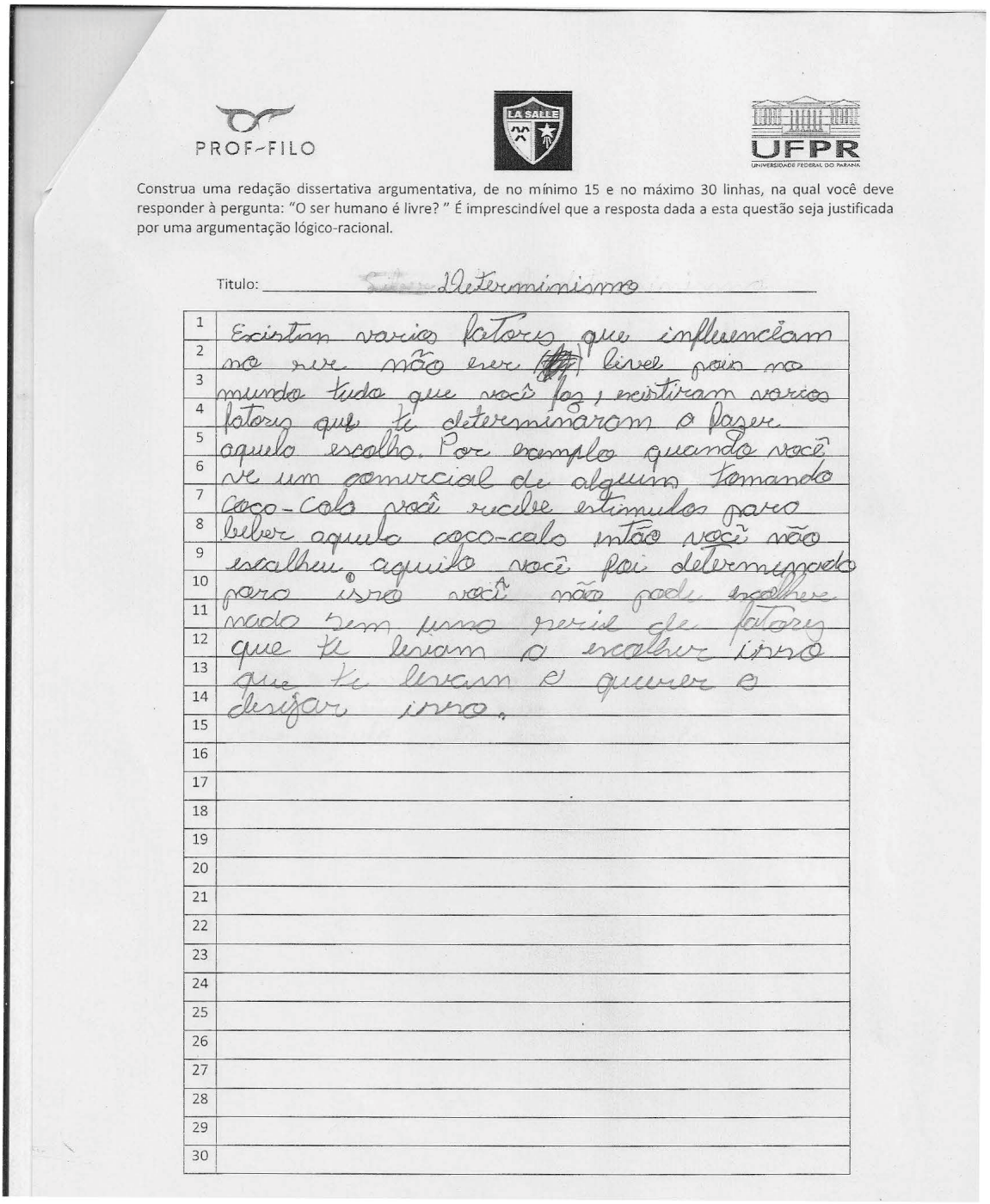
Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: "O Ser é livre"

O ser é livre? o ser tem liberdade de expressar suas ideias ~~nos~~ na sociedade antiga e moderna?

Sim o ser é livre pois ele tem o direito de escolher onde quer ir, oque quer fazer, quando quer ir, quando quer fazer mais ele devera arcar com as consequencias da liberdade pois se você faz algo como assaltar um banco você tem total liberdade para fazer isso mas provavelmente você iria preso pois no mundo de hoje em dia cada ação realizada gera uma consequencia que o proprio ser humano designa para aquela certa ação naquele momento

ANEXO – 3 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.



PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Determinismo

1	Existem varios fatores que influenciam
2	no ser não ser livre pois no
3	mundo tudo que você faz, existiram varios
4	fatores que te determinaram a fazer
5	aquela escolha. Por exemplo quando você
6	ve um comercial de alguem tomando
7	coca-cola você recebe estimulos para
8	beber aquela coca-cola então você não
9	escolheu aquilo você foi determinado
10	para isso você não pode escolher
11	nada sem uma serie de fatores
12	que te levam a escolher isso
13	que te levam a querer o
14	desejar isso.
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO – 4 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

UFPR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: "Livre" ser ou não ser?

"Liberdade" um assunto que causa discução e controversas, No minha opinião o ser humano é sim, livre, por isso devemos ser educados desde pequenos, para saber usar o nosso liberdade sem prejudicar o liberdade do proximo. O que não nos torna livres? Regras? Ou leis? Pois então como escolhemos em seguir e não seguir as regras? Acredito que se o ser humano não for "livre", não poderia escolher entre o bem, e o mal. Roubar um celular? Ou comprar um? Sair pra Shopping? Ou ficar em casa? Isso e liberdade, escolher em ir e vir, fazer ou não fazer, até mesmo quando estiver preso, você ainda tem seu liberdade. com quem conversar?, com quem se envolver?, ou até o quanto comer, minha opinião não é muito relevante, mas pra mim isso e liberdade.

ANEXO – 4 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Liberdade. (ser ou não ser).

Um assunto que com certeza sempre causará discussão ou controvérsias. Mas afinal, somos livres ou não?

Na minha opinião sim, somos livres, pois podemos escolher nossas ações, onde ir, o que fazer, ou como fazer. Dizem que as leis e as regras nos tornam predestinados a não ser livre. Mas então por que temos tantos crimes? assaltos? assassinatos? Mesmo presos, ainda temos nossa liberdade, mesmo na prisão escolhemos oque fazer, com quem conversar, comer ou não, ou até mesmo o suicídio, por isso somos livres, por escolher os rumos de nosso viver, na Bíblia diz, que o livre arbítrio existe para escolhermos entre o bem e o mal.

ANEXO – 5 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

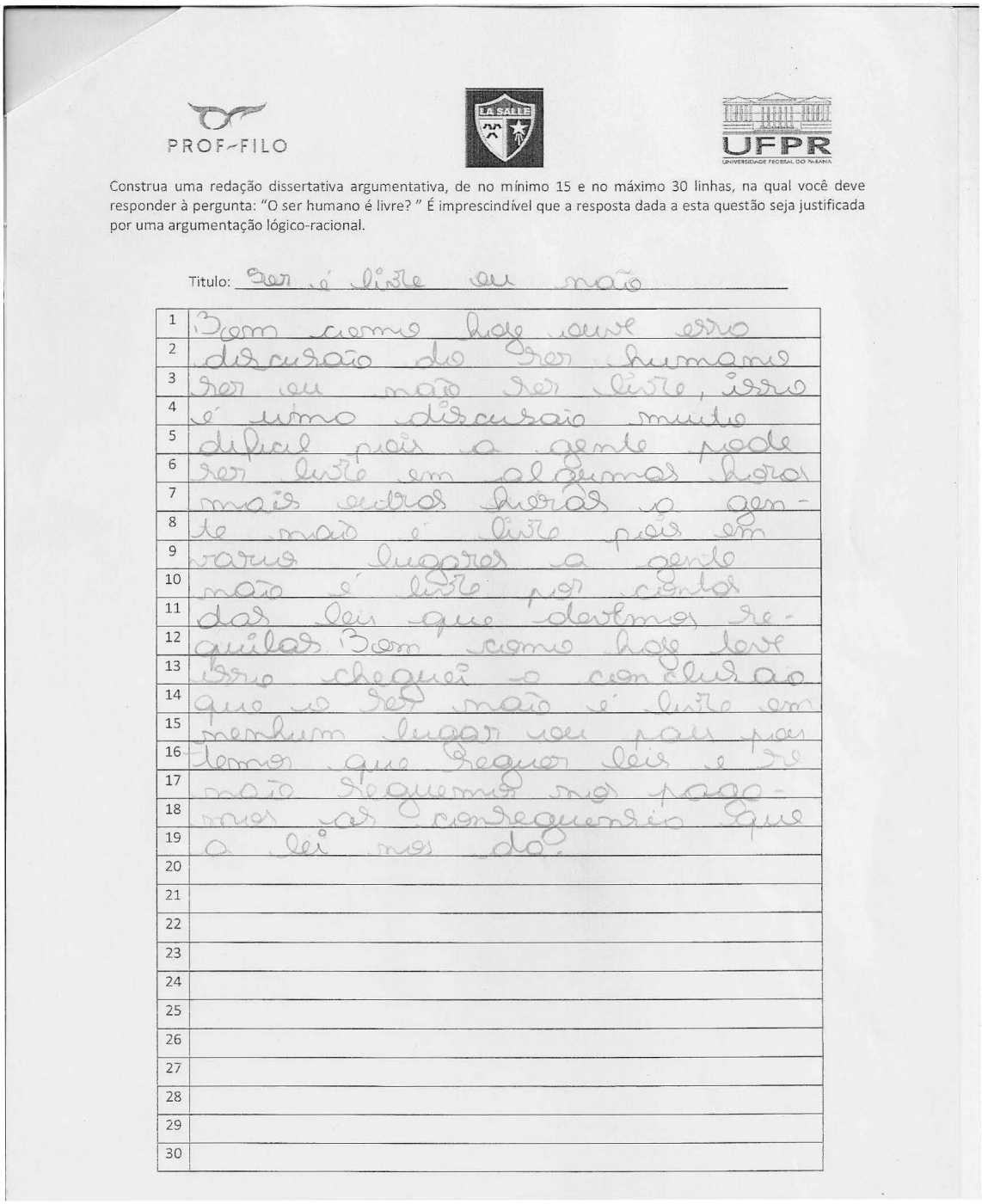
PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Será que o ser humano é livre

O ser é livre pois ele pode escolher o que ele quer por exemplo: ele não é livre não trabalho mais ele escolheu trabalhar e também não é livre na escola mais ele escolheu estudar, a pessoa ser livre é uma escolha dela pois ela pode ser livre mas escolhas dela é ruim ela decidir se ela quer ser livre ou não livre vai do seu escolha do seu decisão.

ANEXO – 5 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.



PROF-FILO

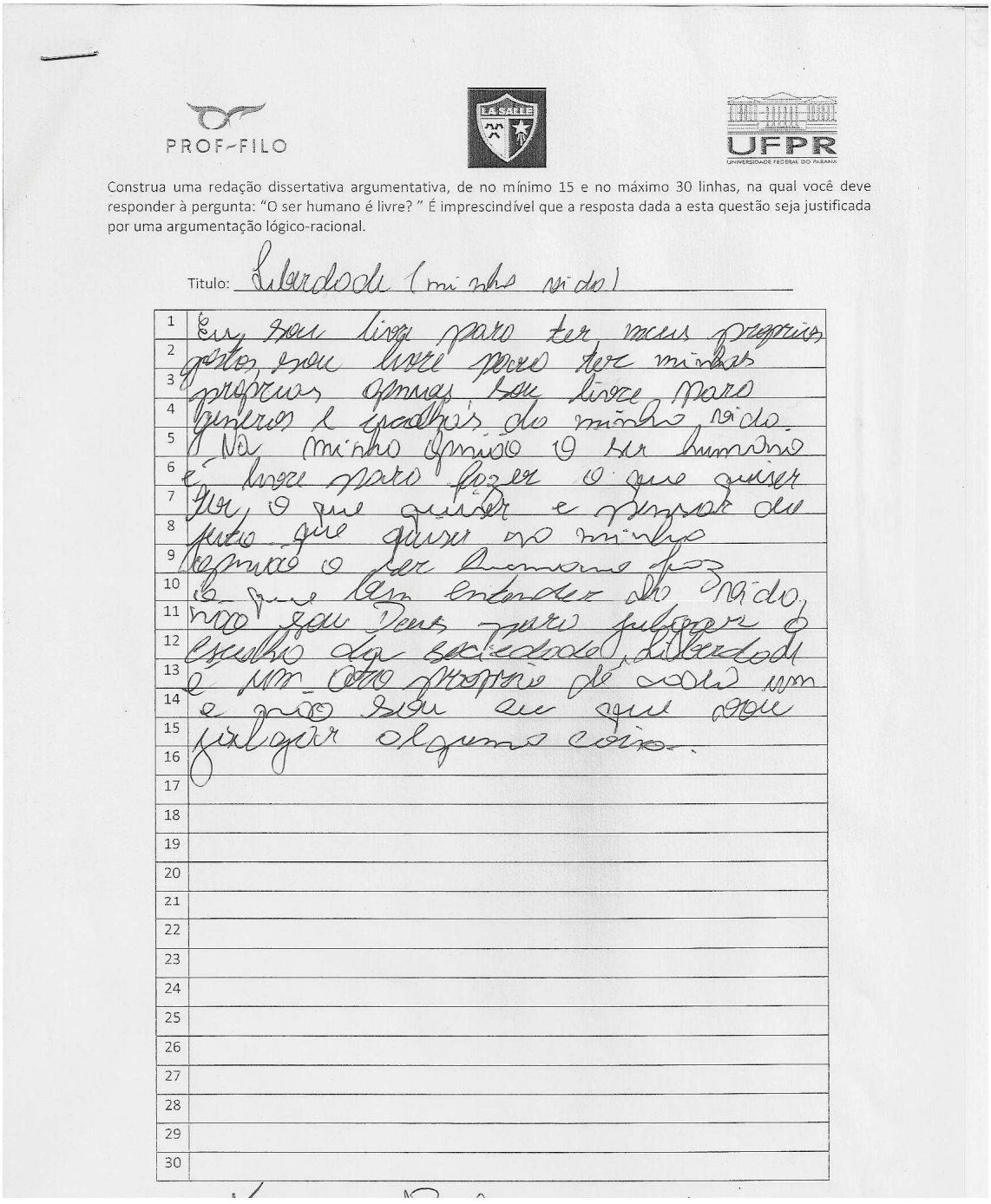
UFPR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Ser é livre ou não

Bom como hoje ouve erro discurão do Ser humano ser ou não ser livre, isso é uma discurão muito difícil pois a gente pode ser livre em algumas horas mais outras horas o gente não é livre pois em varios lugares a gente não é livre por conta das leis que devemos requilas Bom como hoje tive isso cheguei a conclusão que o Ser não é livre em nenhum lugar ou pois temos que seguir leis e se não seguirmos nos pagamos as consequencias que a lei nos dá.

ANEXO – 6 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.



PROF-FILO

UFPR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Liberdade (minha visão)

Eu sou livre para ter meus próprios gostos, sou livre para ter minhas próprias opiniões sou livre para gostos e escolhas do meu viver.
Na minha opinião o ser humano é livre para fazer o que quiser ser, o que quiser e respeitar os gostos que outros do mundo
Respeito o ser humano pois é que cada um entender do viver,
não sou Deus para julgar o escolha da sociedade, Liberdade é um dom próprio de cada um e não sou eu que vou julgar alguma coisa.

ANEXO – 6 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Liberdade

1	Na minha opinião o ser humano
2	não é livre, pois existem muitos
3	argumentos que impedem de ser
4	"livre", por exemplo leis e regras
5	e me diga se temos como
6	escolher nossas ações, por que
7	muitas vezes fazemos as coisas
8	"obrigados" e com isso cheio daquilo
9	porque você não quer fazer
10	mais é obrigado.
11	Mas vai além da idéia de cada
12	um, pois cada um pode
13	se é livre ou não, e como
14	todos sabem, isso é um
15	processo de construção.
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO – 7A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UMA ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Eu sou livre?

Sim sou livre se não sou por que sinto a dor o amor, raiva ganancio desejo e etc. Se eu não sou livre por que faço isso por que eu procuro o sentido da vida se eu não sou livre por que eu apenas eu queria aque eu EU penso só há se não sou livre por que tenho a vontade se eu sou preso em uma cadeia em que sou proibido de tudo isso por que eu faço isso pra que escreveu um texto falando da liberdade há uns anos falar que é só de formas e eu sou só mais uma peça nesse grande jogo da vida em que todo mundo só só mais uma peça em que as pessoas não tem consciencia e somos todos um grande mar de nada um vazio

ANEXO – 7 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Eu sou livre

Eu sou livre por que não sei, eu sou
livre sou protagonista do meu proprio
mundo em que não sou livre mas sempre
eu serei livre o que e ser livre e
seguir regras, mesmo que eu possa quebra
regras isso imposta pela sociedade hipocri
ta em que vivo e não posso ser isso
ser livre sabe, que ser livre e ter o
poder de escolher todo o que tenho que
fazer ou ser determinado fazer isso
ou isso, sou livre eu tenho o meu
proprio ser e eu sou origino
minha forma como o livre arbitrio
uma coisa individual de cada um
e que escolhe o bem do dentro não
de fora, porque acho que sou livre
pelo fodo de ser livre e escolher
eu escolho ser livre para ser o que
sou e se tudo isso for determinado
eu acho que eu sai do mesmo disso
de tudo isso em fim sou livre por que
sou quem sou e escolhi ser eu escolhi
ser João Victor e sou João Victor &

É obrigado
por me apresentar a Filosofia Ø

ANEXO – 8 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

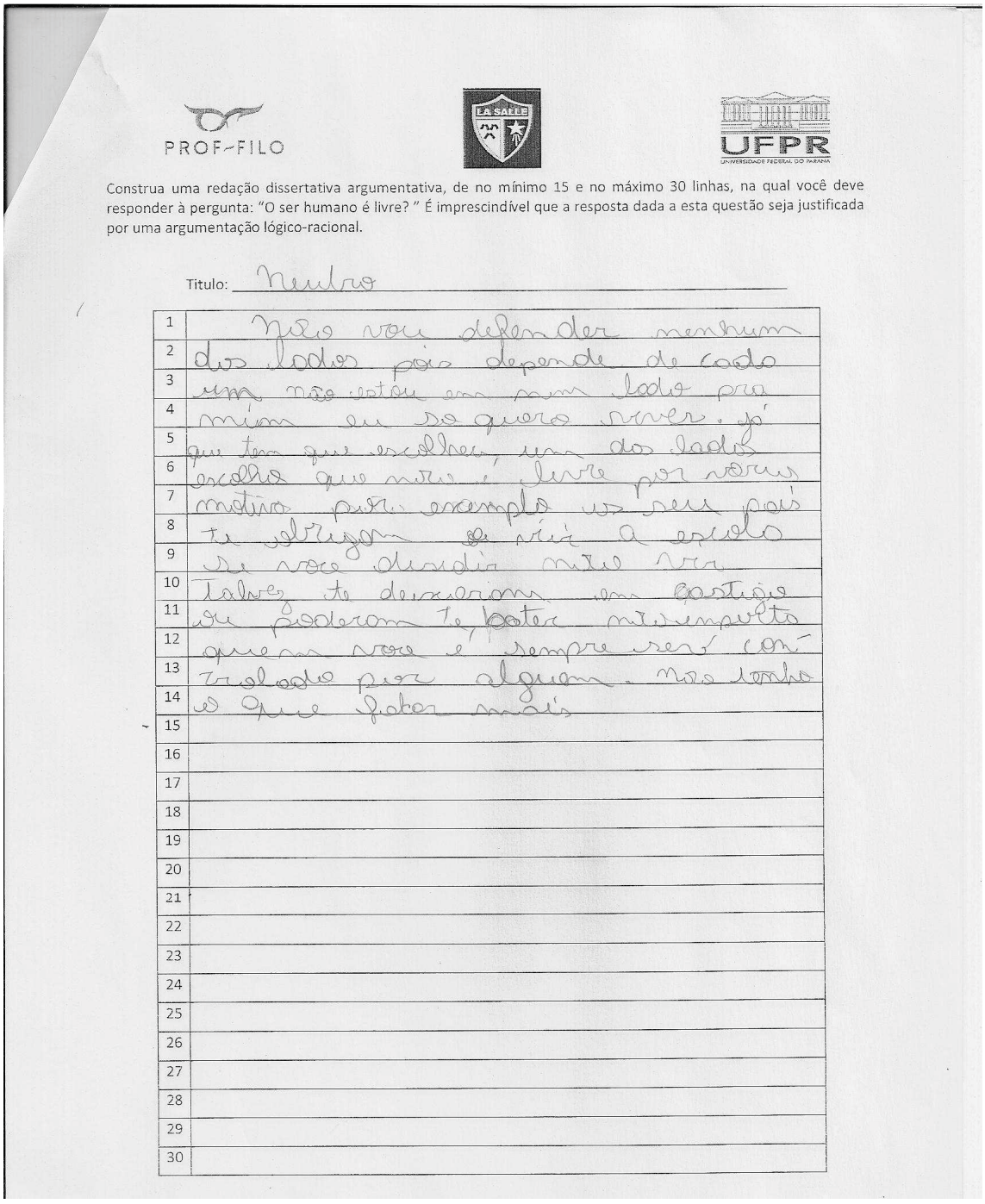
PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Ninguem está livre

1	Nós temos liberdade estamos
2	sempre sendo [illegible]contidos. A
3	liberdade ninguem tem, não
4	importa qual pessoa seja. Nesse
5	momento estou sendo obrigado
6	a estar [illegible] porque se eu não
7	fosse [illegible] sem noto mas é
8	uma escolha minha, na verdade
9	não estou sendo obrigado. talvez
10	tenhamos liberdade, ou não
11	Tudo é uma escolha minha
12	que não tenho é a do vício
13	nem pro isso posso escolher fazer
14	o que é o vício. Talvez o que
15	eu escrevi mas fazer o que né
16	mas consci de pensar. Tchau
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO – 8 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.



PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Neutro

Não vou defender nenhum dos lados pois depende de cada um não estou em nem lado pra mim eu só quero viver. só que tem que escolher um dos lados escolha que não é livre por varios motivo por exemplo os seus pais te obrigam a ir à escola se você discordia mas vc. Talvez te discriminem em gostão ou poderam te bater mesmo assim que vc é sempre vai ser contrariado por alguem. não tenho o que falar mais

ANEXO – 9 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Você que escolhe

1	O ser humano ele e livre sim porque ele
2	pode decidir tudo na vida como: ser
3	legal ou chato, bem ou mal, roubar ou
4	trabalhar, etc. Unica coisa que o ser humano
5	não pensa na consequencia e sim na
6	vai valer no que o ato vai trazer
7	de bom. Exemplo: ele decide em roubar
8	um banco ele não vai pensa em que
9	a policia pode pega ele ou que
10	ele pode morrer no meio do
11	tiroteio mas sim em que ele vai
12	ficar rico vai ter uma carro
13	muito caro e tals mesmo
14	mesmo esse e o problem de
15	ser humano.
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO – 9 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Determinismo e Liberdade de mãos dadas

Bom, vamos começar, a minha opinião é que não somos livres e não somos determinados, acho que somos meio a meio, ou seja 50% do mundo é livre e 50% não (quis dizer que no mundo existe coisas que te levam a crer que você é livre, e coisas que leva a crer que você não é). Então eu acho que não tenho que discutir isso e sim falar que os dois estão certos, eu só aquela pessoa que fica em cima do muro não tô nem para um lado nem para o outro, mas eu concordo com os dois não acho que nenhum esta errado.

ANEXO – 10 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: O ser humano é livre

O ser humano é livre para fazer oque quiser, mas existem leis que servem para impedir seres humanos de por a vida de outros seres humanos em risco tendo a prisão como punição, e os seres humanos tem ciência disso, então os seres humanos não livres sabendo que podem ser punidos pelos seus atos.

Uma pessoa também pode ser reprendido pela sociedade pelos valores que ele tem, falsas ações, piadinhas e pela ignorância em geral, mas isto não muda o fato de que ele é livre para se vestir como ele quiser, dizer oque pensa e agir como quiser.

ANEXO – 10 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: O Ser Humano é Livre.

O ser humano é livre porque
ele é racional e tem consciência dos
seus atos e das consequências de se-
us atos. O ser humano durante a vida é
"criado" pela família, amigos e escola à
fazer certas coisas, mas ele tem a liber-
dade de escolher se ele vai fazer
ou não, e isso o torna livre.
Para mim liberdade não é ter o poder
de nunca ser preso, quebrando ou obri-
mido, mas sim ter o poder de escolhi
o seu caminho do jeito que quiser
e lidar com as consequências sabe-
ndo que liberdade é uma coisa e
consequência é outra.

ANEXO – 11 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Somos livres

Somos livres porque temos o poder da escolha, o "livre arbitrio", podemos escolher o nosso emprego, o que comer, o que assistir, o que ouvir, ir ou não ir, escolhas pode mudar a vida. Por isso podemos fazer o que nós queremos Somos livres para escolher, mas as consequencias virão. por exemplo, uma pessoa tem a escolha de sair com os amigos para uma festa ou ficar em casa com a família, mas ele decide ficar em casa e no festa acontece um coisa grave, ele teve a escolha de ficar em casa porque ele é livre. Somos livres para pensar, falar, escrever, comer, andar, correr, vestir, ouvir, assistir entre outros coisas, isso é para todo mundo.

ANEXO – 11 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Somos livres

1	Somos livres. Cada instante, escolhemos
2	pensamos, decidimos caminhos, revelando a volu-
3	me dos nossos conquistas e dos nossos necessidades.
4	Distraídos, alimentamos fantasias, acariciamos
5	ilusões, buscamos ser deus, acreditando que re-
6	presentam nossa felicidade. A visita da verdade,
7	oportuna, faz-nos rever valores, modificar
8	idéias, aprender novas lições, caminhar para frente,
9	desenvolvendo nosso mundo interior. A vida
10	é feita de escolhas, somos livres para fazer
11	o que queremos. Podemos tudo! Mas somos escravos
12	das consequências. Deus nos deu o livre ar-
13	bítrio, essa é o que Deus nos anunciou! Somos
14	livres para escolher... o nosso caminho, as nossas
15	escolhas... se iremos andar... Tudo nos podemos esco-
16	lher.
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO – 12 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

UFPR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Ninguem é livre

Tudo está determinado por algo, por uma entidade superior, outras pessoas, etc. Principalmente os cristãos acreditam que tudo é ordenado por Deus, Deus sabe o seu futuro e ele que determinou tudo o que irá acontecer. V

Numa sociedade tudo (praticamente) te influencia onde você se sente preso e precisa fazer o que os outros pessoas fazem, ou acaba te fazendo algo que você não queria. Então numa sociedade ninguém é livre, você segue leis de governo, ordens de pessoas, regras religiosas, então penso "ordens" humanas que ninguem é livre

ANEXO – 12 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: TODOS SÃO LIVRES

Todos se perguntam se somos livres, a resposta é certa, nós somos livres.
Um dos motivos da liberdade é o nosso livre arbítrio, aqui temos nossa consciência do que fazemos, escolhemos o que seguir, escolhemos + no que acreditar, nossas escolhas estão presentes em tudo da nossa vida, por isso temos a dúvida em nossa mente, pois se duvidamos de algo nós podemos responder algo. Temos a liberdade de escolher na liberdade.
Mesmo sendo cristão, os próprios homens admitem que Deus criou o homem com a opção do livre arbítrio, então com isso podemos concluir que somos livres.

ANEXO – 13 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Ser livre

1	Na minha opinião o ser humano
2	não é livre pois no mundo
3	existem regras e com as regras
4	as pessoas não podem fazer o que
5	querem, ou seja, ser livre.
6	Na minha opinião se todos
7	forem livres para fazer o que
8	quiserem o mundo iria ser
9	desorganizado e sem ordem e ao-
10	sim muitas confusões porque cada
11	uma gerida de um jeito, o
12	que uma pessoa acha certo
13	para ela está legal, e outra
14	não, então o termo "ser livre" não
15	existe na minha opinião pois tudo
16	que você faz tem regras.
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO – 13 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Ser livre

1	No minha opinião o ser humano
2	não é livre, pois existem leis no
3	mundo que o impedem. Disso,
4	pra uma pessoa ser livre de
5	preciso fazer seus dos seus
6	afetar outro ser, e isso no mundo
7	é praticamente impossível pois todo
8	ato tem uma consequência.
9	Quando uma criança
10	nasce por exemplo ela não escolhe
11	com qual família ela quer
12	viver e nem com qual cultu-
13	ra ela quer nascer, então desde
14	o nascimento de uma criança
15	já começa as regras e leis que
16	não os permitem ser livres.
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO – 14 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

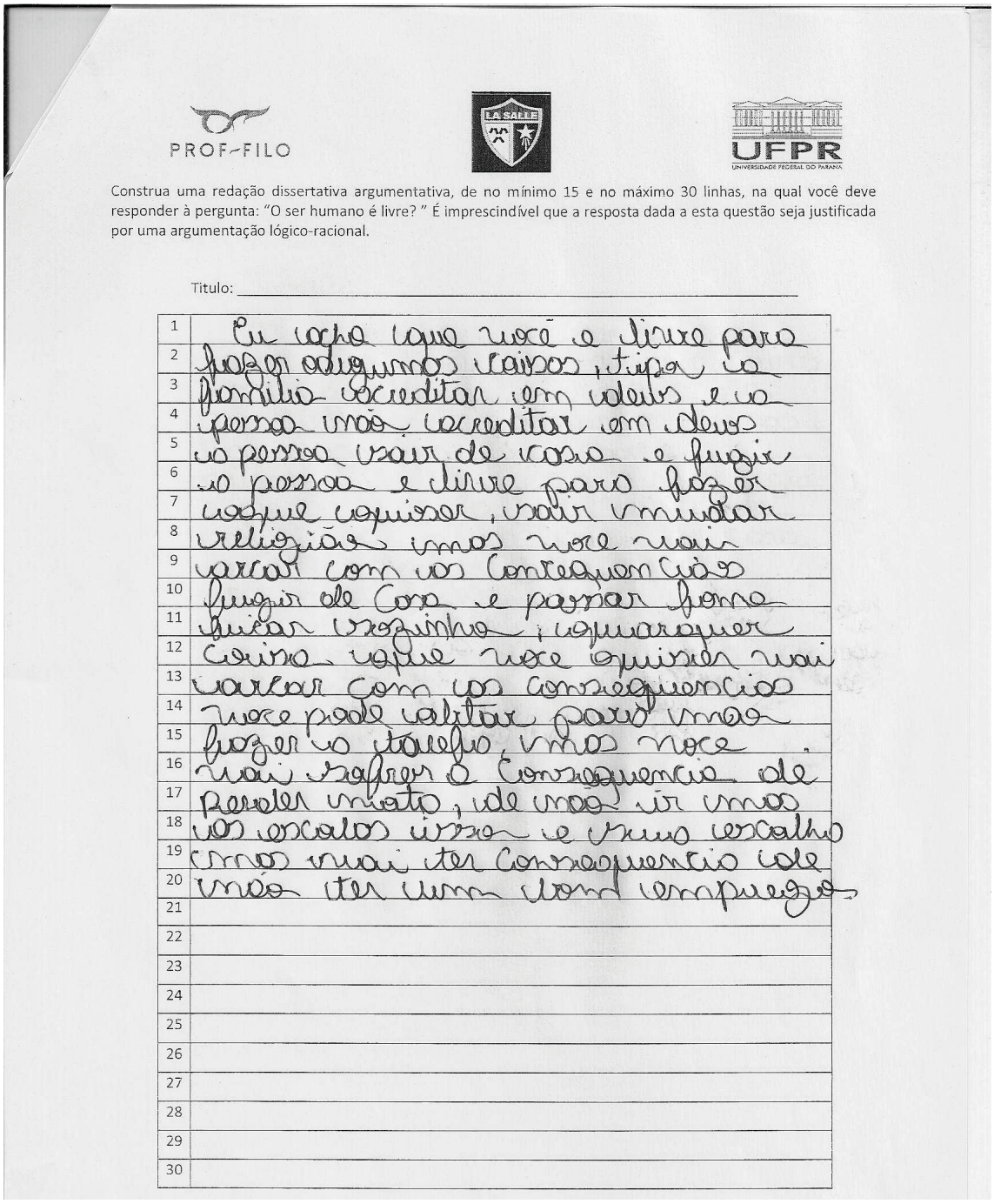
PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Livre

Eu penso que o ser humano pensar ser livre para alguns casos pois a realização ou impedido de ser livre para alguns casos tipo, pegar uma carro e sumir, entrar em uma loja e pegar os coisas. Você pode ser livre para sair de casa, assistir, jogar bola, então nos mas e tão livre pela realização, tem uns coisa para outros coisas como tem, ser livre para umas e você poder fazer oque você quiser sem ninguém interromper

ANEXO – 14 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.



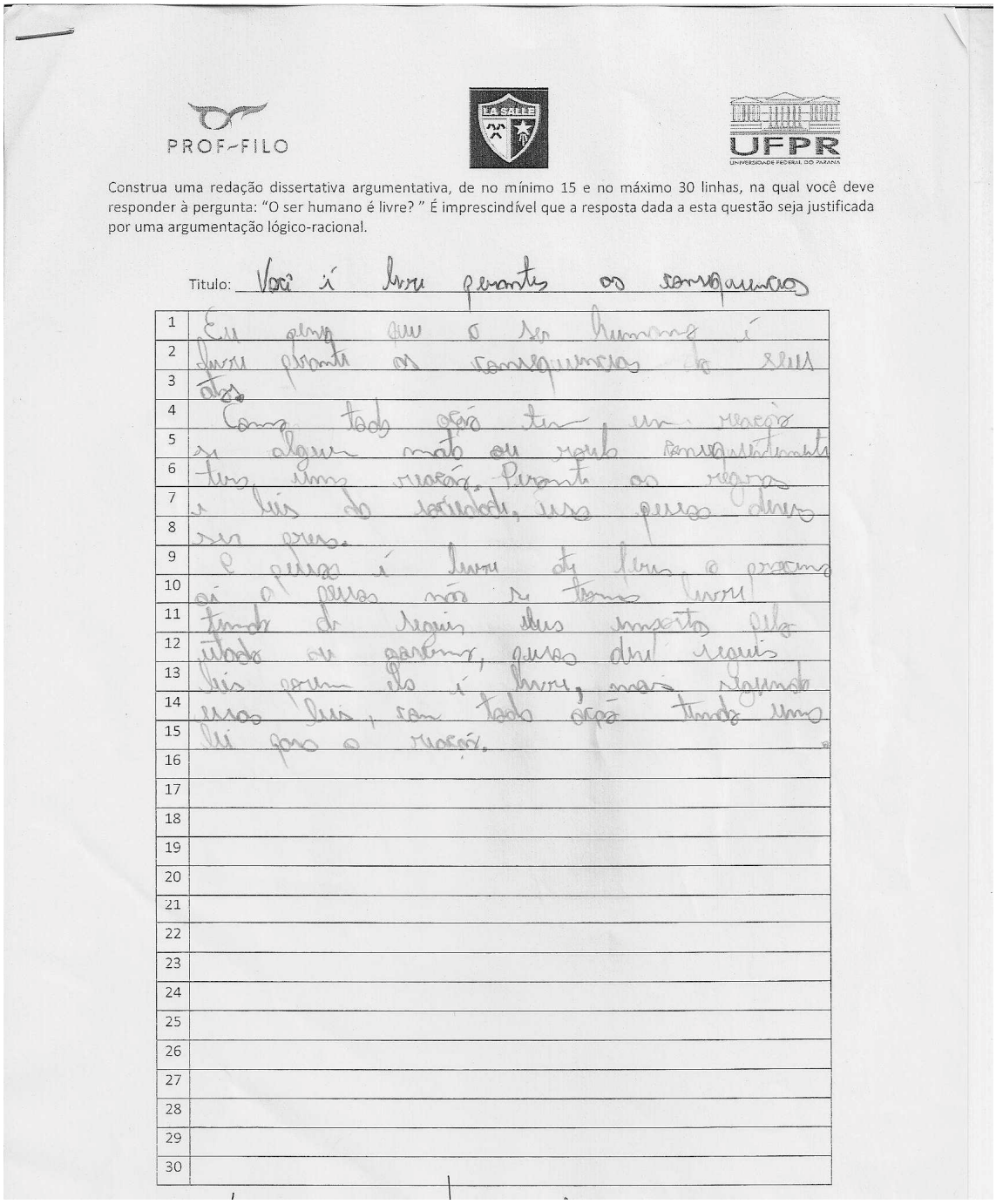
PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: _____

Eu acho que você é livre para fazer algumas coisas, tipo, na família acreditar em deus e na pessoa não acreditar em deus na pessoa sair de casa e fugir na pessoa é livre para fazer oque oquiser, pode mudar religião mas você vai arcar com as consequências fugir de casa e passar fome pedir dinheiro, oquenaquer coisa oque você oquiser vai arcar com as consequencias você pode voltar para casa fazer o trabalho, mas você vai sofrer a consequencia de perder muito, de não ir mas na escola isso e seu escalho mas vai ter consequencia pode não ter um bom emprego.

ANEXO – 15 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.



PROF-FILO

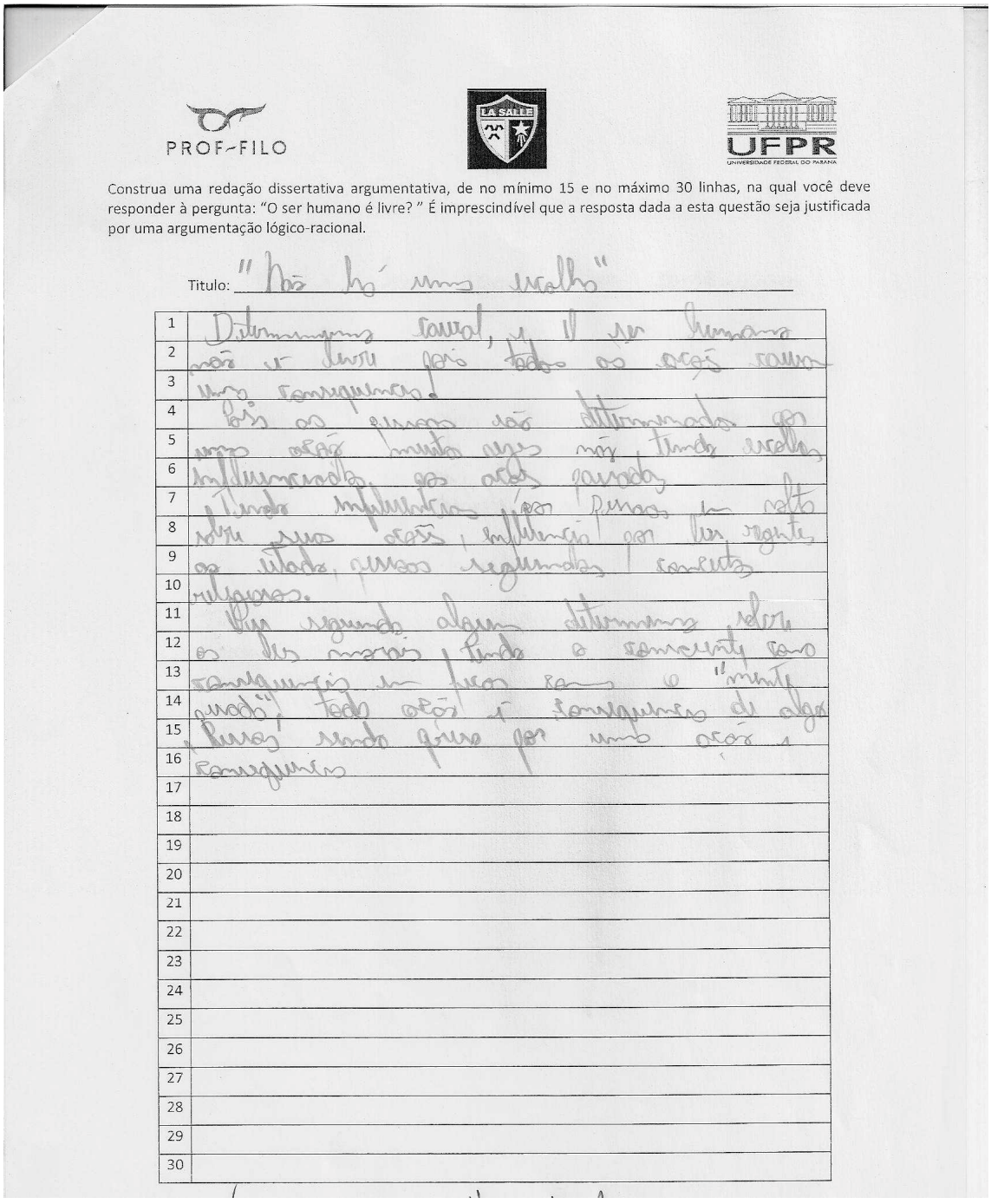
UFPR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Você é livre perante as consequências

1	Eu acho que o ser humano é
2	livre perante as consequências de seus
3	atos.
4	Como todo ato tem uma reação
5	se alguém mate ou roube consequentemente
6	tem uma reação. Perante as regras
7	e leis da sociedade, uns pensa deve
8	ser preso.
9	E pessoa é livre de ter o pensa
10	só a pessoa não se torna livre
11	tendo de seguir suas impostas pela
12	sociedade, pensa deve seguir
13	leis porem ela é livre, mas segundo
14	essas leis, com todo ato tenha uma
15	lei para a reação.
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO – 15 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.



PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: "Não há uma escolha"

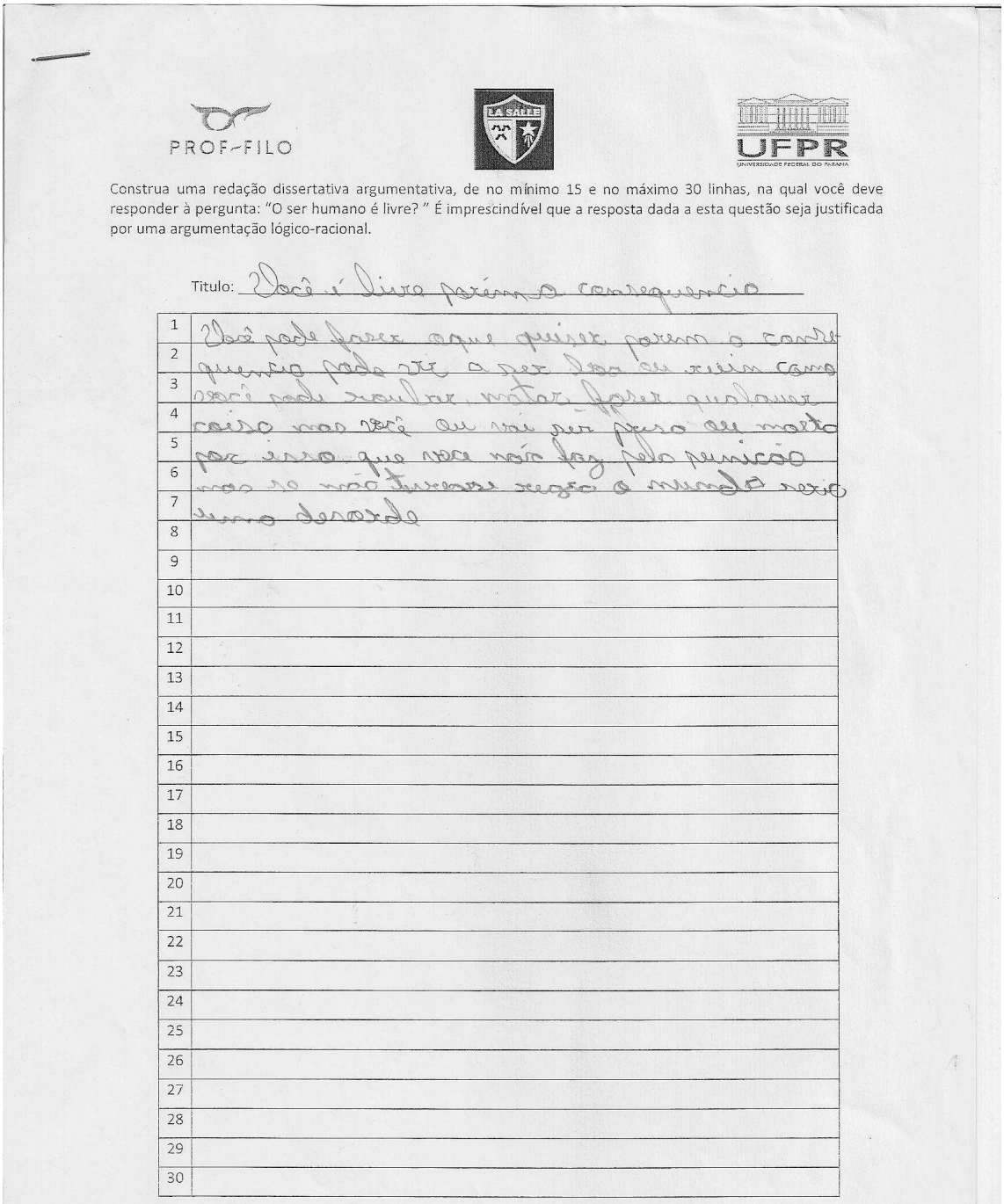
Determinismo causal, o ser humano não é livre pois todos os seres causam uma consequência.

Pois os eventos são determinados por seres muitas vezes não tendo escolha, influenciando os seres passados.

Tendo influências por pessoas ao redor sobre suas ações, influenciado por seu meio, ou até mesmo pessoas seguindo conselhos religiosos.

Um segundo alguns determinismo refere-se as leis naturais, tendo a consequência como consequência as leis naturais e "mente aberta" todo ser é consequência de algo passado sendo guiado por uma ação e consequência

ANEXO – 16 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.



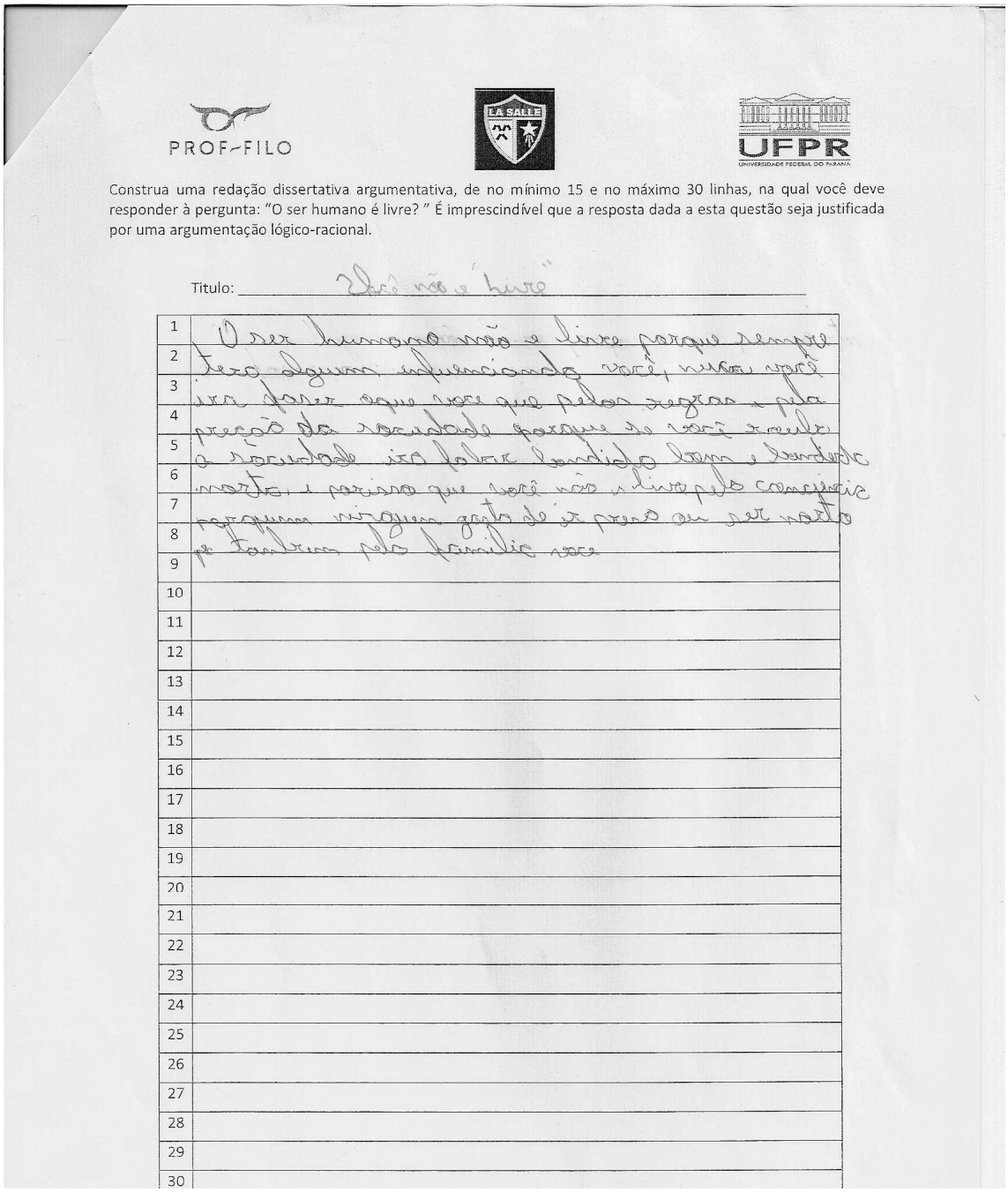
PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Você é livre porém o consequencia

1	Você pode fazer aquilo que quiser porem o consequencia
2	quencia pode vir a ser boa ou ruim como
3	você pode escolher matar, fazer qualquer
4	coisa mas você ou vai ser preso ou morto
5	por isso que nos não temos pelo perigo
6	mas se não tivesse medo o mundo seria
7	uma desordo
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO – 16 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.



PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Ser não é "livre"

1	O ser humano não é livre porque sempre
2	terá alguma influência de você, mesmo você
3	não tenha noção que pelos sentidos e pela
4	percepção da realidade porque se você é mulher
5	a realidade diz haver bandido bom e bandido
6	mortal, e porisso que você não é livre pelo consciente
7	porquem ninguem gosta de ir preso ou ser morto
8	e também pela família você
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO – 17 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

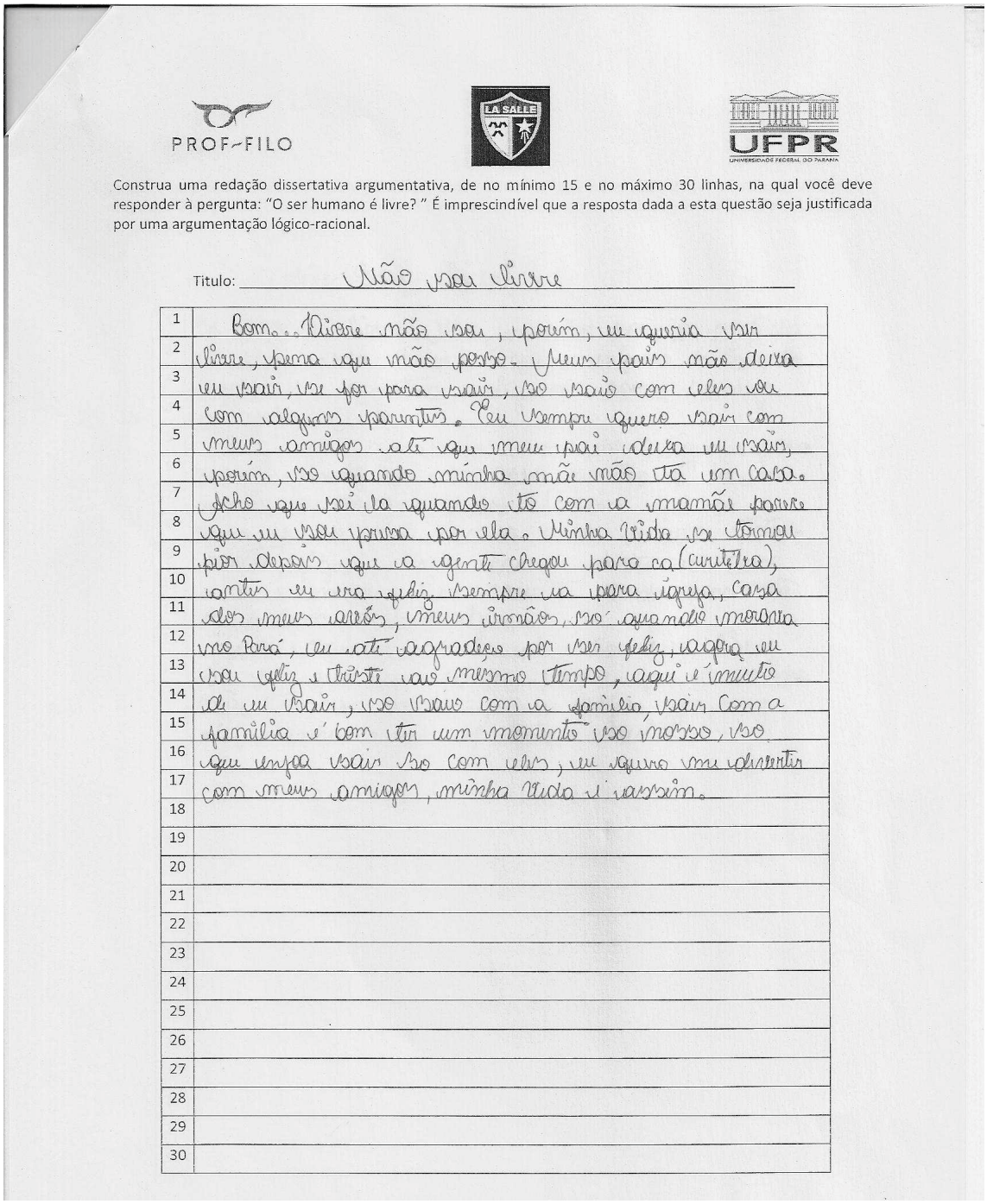
Título: Não Sou Livre

Se eu sou livre? Não, eu não sou, o motivo de não ser livre é que a minha mãe tem medo que aconteça alguma coisa comigo ou algo tipo.

Eu chego que vai e vou do Colégio e para casa. Quando eu morava no Piauí eu ia mais ou menos livre. Depois que eu vim para cá minha vida mudou totalmente, fiquei mais preso dentro de casa e eu sempre fico muito triste por não sair com os amigos.

Bom minha vida é não ser livre eu vou pro um casa, parece que a minha mãe tinha medo que eu veja que num ela, minha mãe apronta muito.

ANEXO – 17 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.



PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Não sou livre

Bom... livre não sou, porém, eu queria ser livre, pena que não posso. Meus pais não deixa eu sair, se for para sair, só saio com eles ou com alguns parentes. Eu sempre quero sair com meus amigos até que meu pai deixa eu saio, porém, só quando minha mãe não tá em casa. Acho que sei la quando tô com a mamãe parece que eu sou presa por ela. Minha vida se tornou pior depois que a gente chegou para ca (curitiba), antes eu era feliz sempre ia para igreja, casa dos meus avôs, meus irmãos, só quando morava no Pará, eu até agradeço por ser feliz, agora eu sou feliz e triste ao mesmo tempo, aqui é muito de eu sair, só saio com a família, sair com a família é bom tira um momento só nosso, só que infelizmente só com eles, eu queria me divertir com meus amigos, minha vida é assim.

ANEXO – 18 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Eu acredito no livre arbítrio

1	Sempre ouvimos uma discussão quando é
2	levantada a questão de sermos ou não livres.
3	Em minha opinião o ser humano é li-
4	vre, pois temos a liberdade de escolher para
5	onde vamos, ou tomar decisões. Foi nos
6	dado o livre arbítrio, e acredito que, diremos
7	assim, fazer o uso disto. O extraordinário no-
8	tável para muitos afirmarem que não so-
9	mos livres é os padrões impostos pela soci-
10	edade, do certo ou errado, e quando to-
11	mamos a atitude de fazermos algo (já
12	que somos livres) e a sociedade julga
13	errado, temos uma punição. Então, respon-
14	der a pergunta: "O ser humano é livre?"
15	é totalmente pessoal, pois cai do ponto
16	de vista de cada um, por isso em mi-
17	nha opinião eu diria que o ser humano
18	é livre, pois assim como eu tenho a
19	liberdade de escolher, e tomar minha
20	propria decisão, ja também de uma
21	liberdade, de livre escolha que alguém
22	escolheu criar. Isso é impar o certo e o
23	errado. Eu acredito no livre arbítrio
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO – 18 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Do mesmo que somos.

Hoje participamos de um debate, e pudemos aprimorar nossas opiniões e argumentos. Houve muitas opiniões diferentes e com isso eu pude concluir que quando se age sobre uma causalidade constringente, não há liberdade mas por ser propor a idéias, e, atos e poder decidir somos livres. Porém, em minha opinião quando há argumentos que muitos negamos das hipóteses não podemos afirmar que somos livres ou não somos, tudo irá depender do modo a qual observamos a situação, em minha opinião não somos totalmente livre, nem totalmente determinados

ANEXO – 19 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

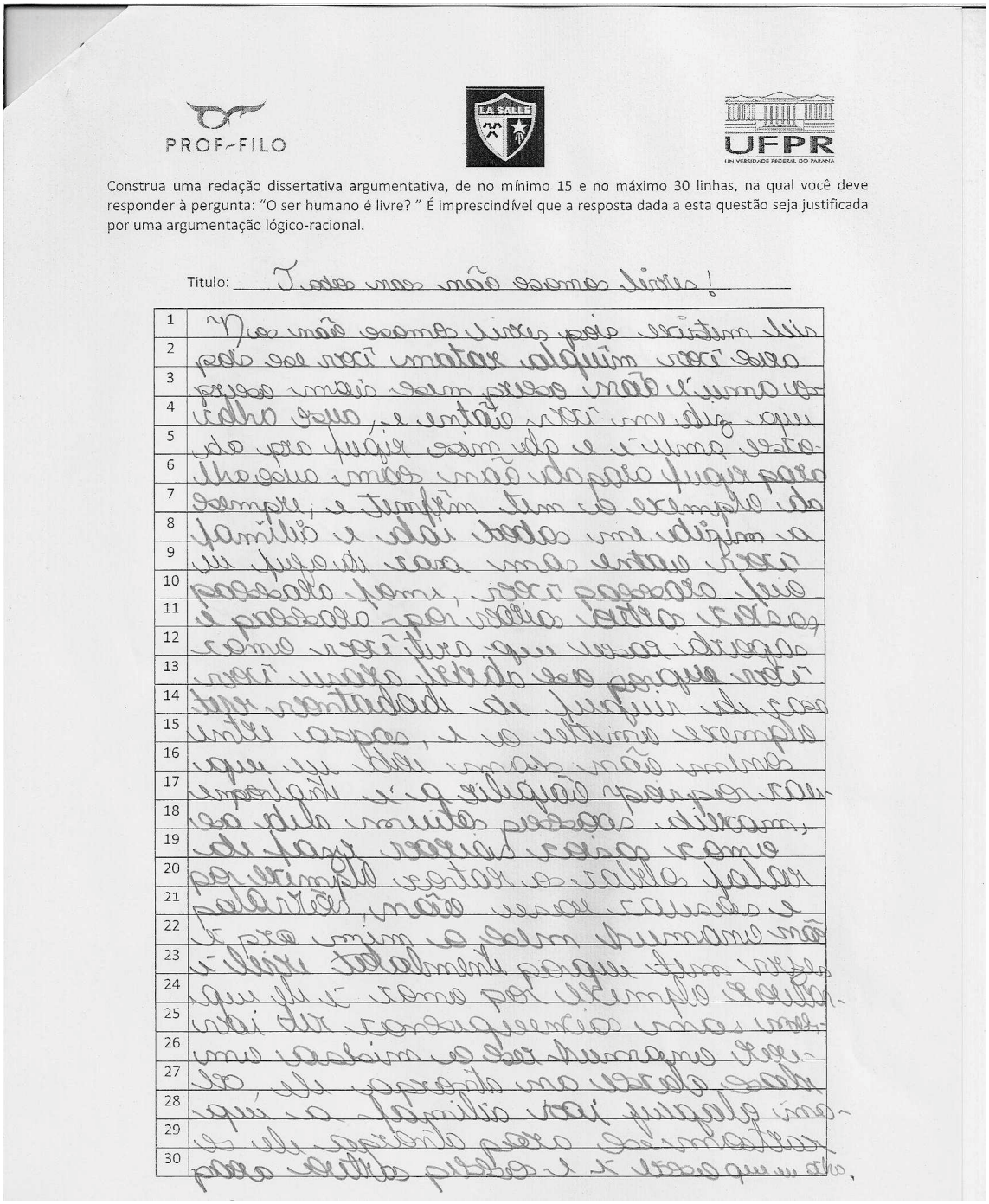
PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: "Todos somos livre?"

O ser humano é livre, por isso a
ação determinado, uma vez que
digo, o ser humano é livre é do
que Jean Paul Sartre nos mostra liberdade,
como por exemplo: matar alguém
você não pode pois isso vai ir
contra da sociedade, mais você pode
muito bem escolher se matar ou
não aquela pessoa isso é uma
escolha de você ser livre ou não
Mas também o que se você matar
alguém você é preso e isso não
é uma escolha isso vai dar
para você ser e não ser livre sei
isso que nos seres humanos
estamos condenados.

ANEXO – 19 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.



PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Todos nós não somos livres!

ANEXO – 20 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: O ser humano é livre?

De certa forma, o ser humano é livre. Tudo o que ele faz, ou deixa de fazer, é algo decidido por ele e ele tem que sofrer os consequências.

O ser humano é livre para decidir a sua religião, cultura, só que no ambiente social ele não é livre porque o ser humano é obrigado a cumprir a lei e os direitos estabelecidos pelo Estado, digamos que uma pessoa resolve ir contra o seu medo quer matar todos e não quer seguir nenhuma lei sai por aí fazendo o que bem quiser, e sofrerá as consequências.

ANEXO – 20 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: O ser humano é livre?

Não, porque o ser humano tem limitações, quanto física, quanto mental.

O ser humano não pode sair andando por aí, sem rumo, pois ele tem um limite. Ele conta, pode ficar com deus. Então, ele não é livre a partir disso.

Quando você nasce, seu mãe/pai te ensinam a fazer de tudo, eles determinam você o se comportar como um ser humano. Se você se criasse sozinho, você provavelmente se comportaria como um animal.

Propagandas determinam você a comprar algo (comida, roupa, itens), mas não é porque você quer, é só pelo fato de você ter sido determinado a fazer a compra.

ANEXO – 21 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

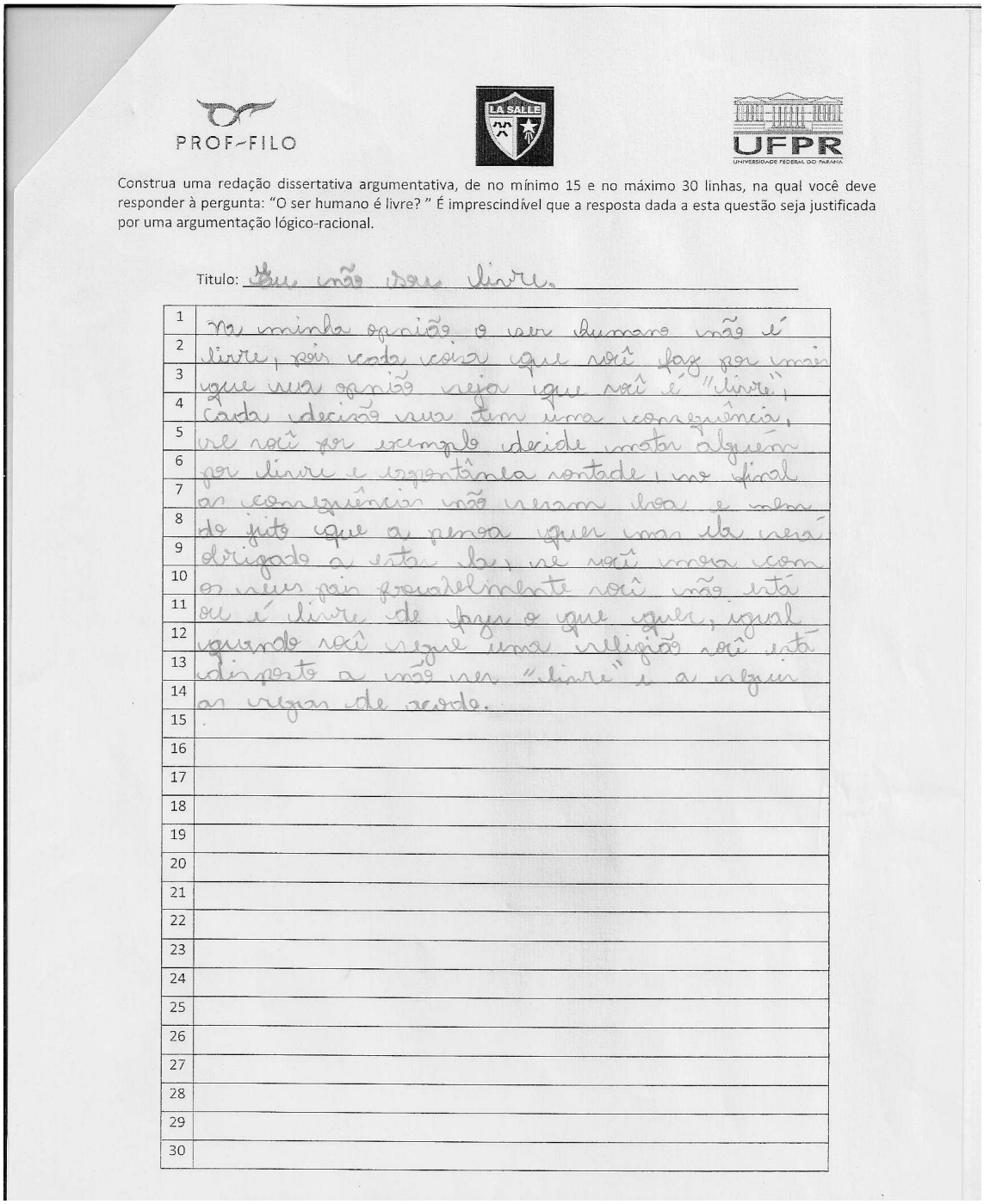
PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Eu sou livre.

1	Eu me considero livre em questão de
2	muitas coisas, porém dentro de regras em
3	minha casa, em questão de eu sair e ter
4	mais que o "controle" sobre mim.
5	O ser humano é baseado na liberdade, ele
6	se sente livre na maioria das vezes, em
7	todas as questões, livre em viver e até mesmo
8	de querer tirar sua vida, livre em questão
9	de viver e de expressar o que sente, suas
10	opiniões não representam em forma de senti-
11	mentos, você pode ver se a pessoa é livre
12	até pelo jeito dela.
13	Pra mim opinião, liberdade não acaba
14	você decide o que quer fazer da sua
15	vida, valendo a consequência de todos elas.
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO – 21 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.



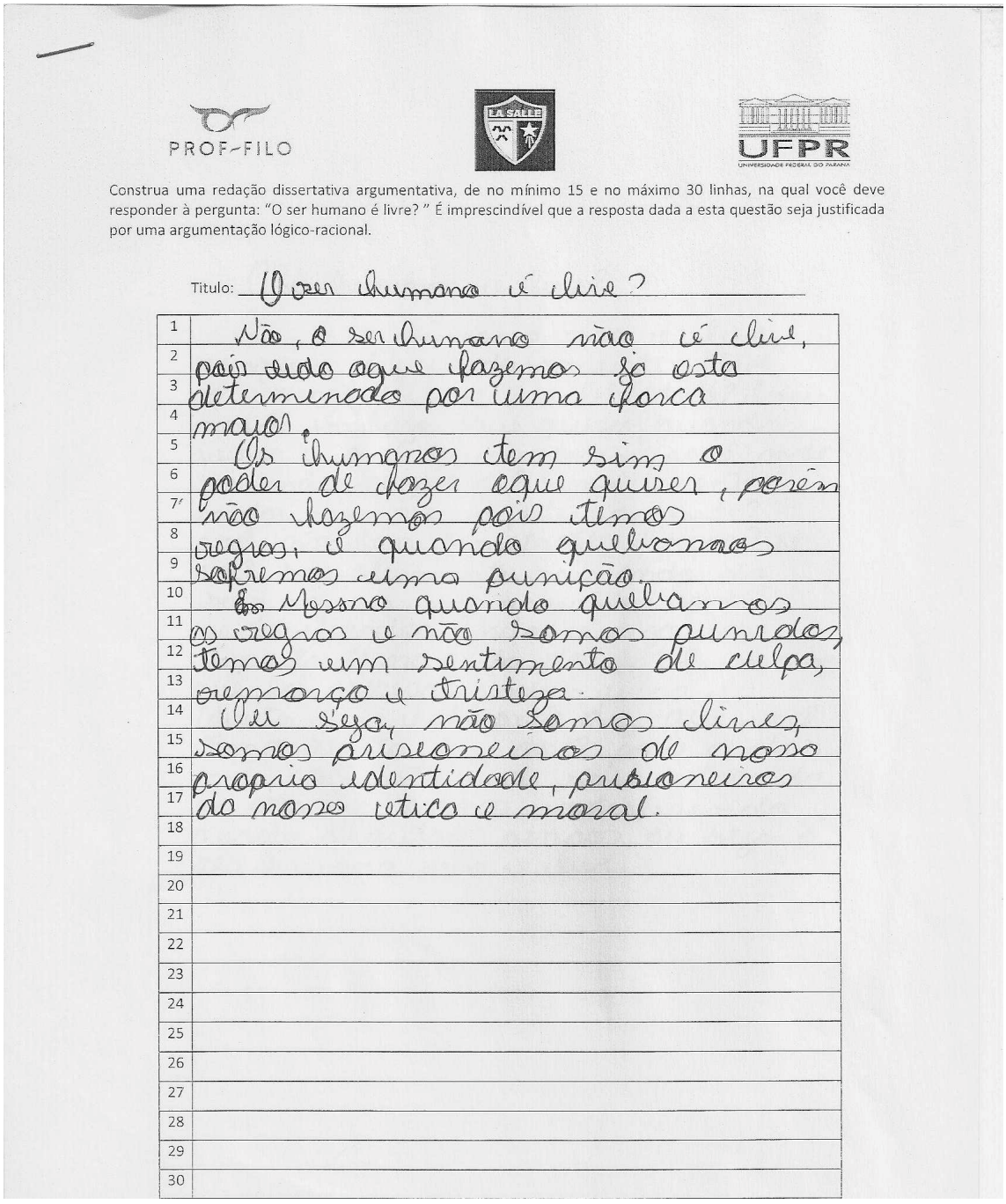
PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Eu não sou livre.

1	Na minha opinião o ser humano não é
2	livre, pois cada coisa que você faz por mais
3	que sua opinião seja que você é "livre",
4	cada decisão sua tem uma consequência,
5	ex: você por exemplo decide matar alguém
6	por livre e expontânea vontade, no final
7	as consequências não serão boa e nem
8	do fato que a pessoa que você matou será
9	julgado e estará lá, se você mora com
10	os seus pais provavelmente você não está
11	ou é livre de fazer o que quer, igual
12	quando você segue uma religião você está
13	disposto a não ser "livre" e a seguir
14	as regras de acordo.
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO – 22 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.



PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: O ser humano é livre?

Não, o ser humano não é livre, pois tudo aque fazemos já esta determinado por uma força maior.

Os humanos tem sim o poder de fazer aque quiser, porém não fazemos pois temos regras, e quando quebramos sofremos uma punição.

Mesmo quando quebramos as regras e não somos punidos, temos um sentimento de culpa, remorço e tristeza.

Ou seja, não somos livres, somos prisioneiros de nosso proprio identidade, prisioneiros do nosso etico e moral.

ANEXO – 22 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: O ser humano é live?

1	Não, o ser humano não é livre,
2	ninguem é verdadeiramente livre,
3	por exemplo: O que é a liberdade? basi-
4	camente é fazer oque quiser, quando
5	quiser e onde quiser, porem, você pode
6	sair andando por ai? simplesmente
7	andar sem rumo, eternamente?
8	você não tem limitacões fisicos? se
9	você simplesmente sair andando
10	seus nervos, seus musculos podem
11	ser danificados. Andar é algo tão
12	importante na vida do ser humano
13	que foi preciso criarem uma lei
14	(direito de ir e vir) onde diz que você
15	Tem o direito, que você pode andar,
16	mas, você não pode sair entrando
17	na casa dos pessoas, interferindo
18	a vida de outras pessoas, ou seja o
19	ser humano não é live.
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO – 23 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: ser humano livre.

1	Por meio consegue m afirmar que o
2	ser humano é livre, mas, ainda,
3	com as suas escolhas, sobre bem e
4	mau, certo ou errado, bom, concordo com
5	essa parte;
6	Hoje em dia as pessoas são mui-
7	to livres, sim elas tem o "livre arbi-
8	trio", tem suas proprias escolhas
9	assim podendo tornar o mundo mais
10	parecido com o seu gosto.
11	Eu penso que as pessoas
12	são sim muito livres, assim
13	tornaram o mundo como eles
14	querem, vivendo como querem.
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO – 23 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Somos, ou não, livres?

Dependendo de seu ponto de vista, somos e não somos livres. Por que não somos livres? Se escolhemos um caminho a seguir, um amor a zelar, o que comer, o que vestir, e o que falar. É porque não somos somente um corpo, que obedecemos as leis, seguimos a tradição da família, obedecemos as regras, por que, sabemos de suas devidas consequências.

Tudo que você faça vai gerar alguma consequência, não adianta dizer que não somos livres, porque somos?

Somos livres porque podemos ter o livre arbítrio de escolha, podendo fazer o que quizermos, sabendo de suas consequências, tudo tem sua consequência, mas somos sim, livres para tudo, livre para o mundo.

PS: O ser humano é livre para tomar qualquer decisão.

ANEXO – 24 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

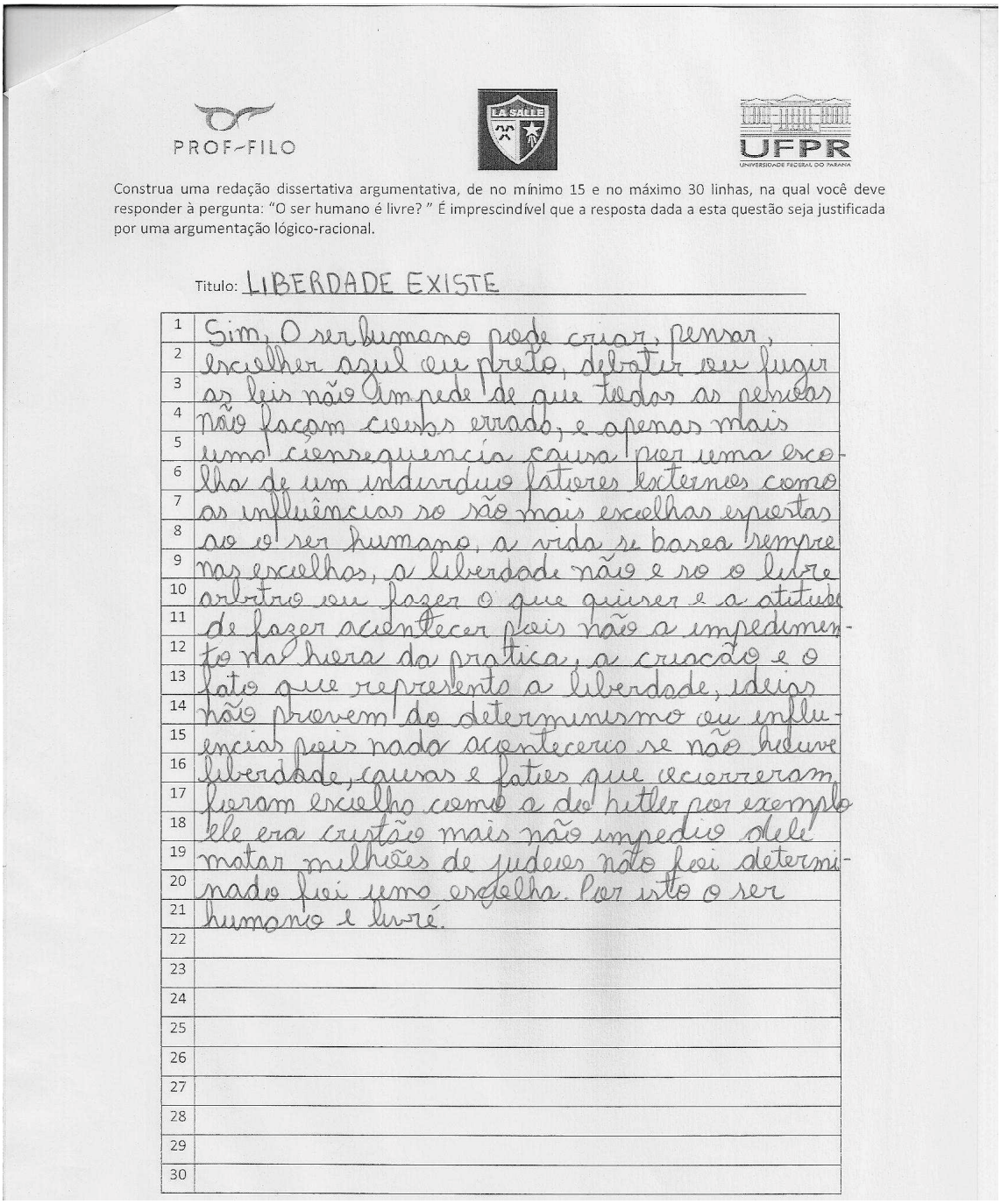
PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Nunca houve liberdade

Eis leis impede a liberdade pois há medo
e a repressão liberdade é poder fazer o
que quiser sem haver consequências
mesmo tendo a/ possibilidade de fazer algo
considerado impróprio a maioria não
comete por que não a liberdade as regras
e a/ maior barreira de ser livre, mesmo
que as pessoas podam fazer escondido
coisas e nunca for descobertas a repreensão
religiosa em termo disso a mesma que
cria leis, Não podemos entrar em uma
casa sem haver consequencias isto é falta
de liberdade os humanos se preendem
seguindo em "Sentimentes" assim eles
não se sentem livres e afirmo a falta de
liberdade

ANEXO – 24 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.



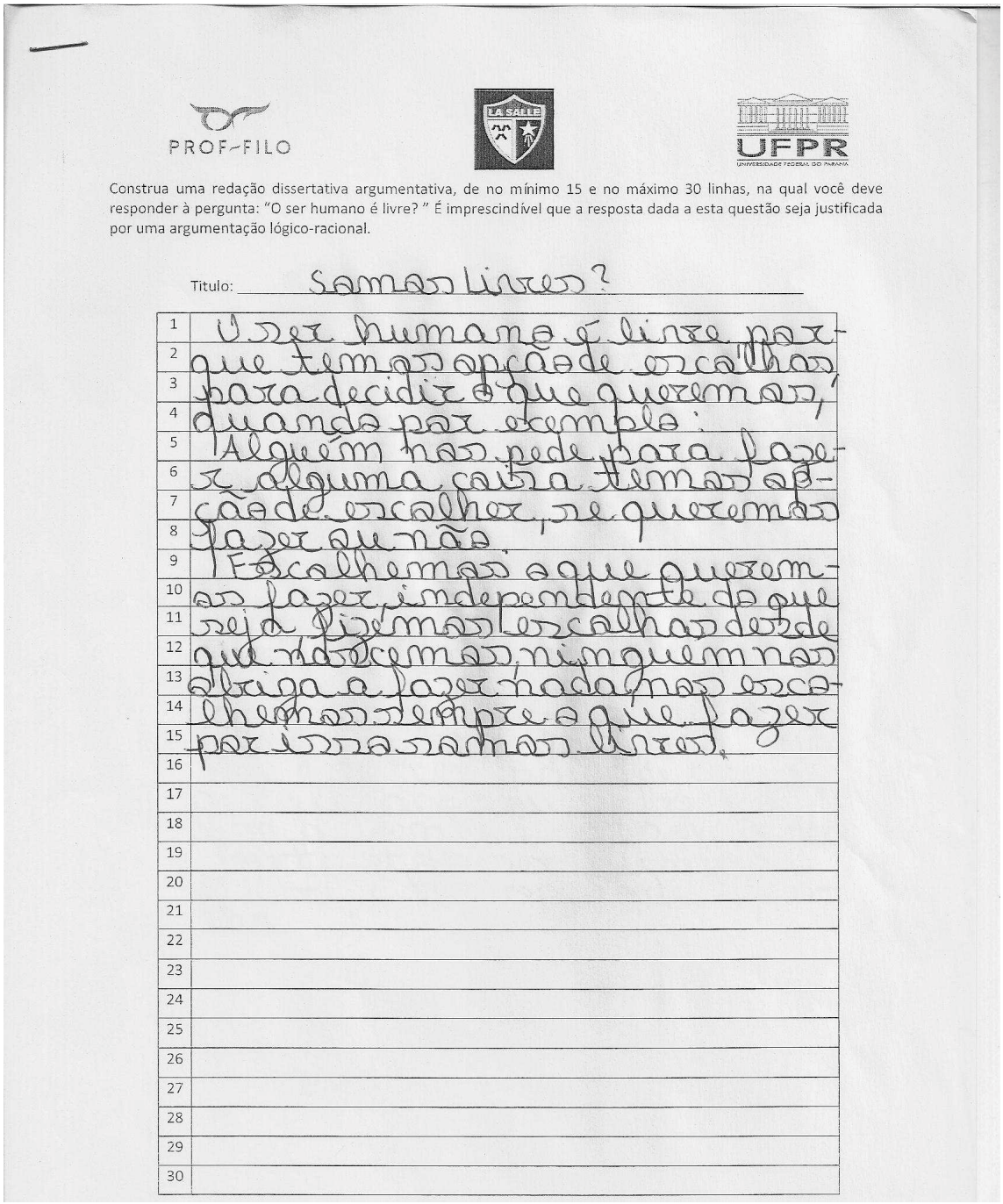
PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: LIBERDADE EXISTE

Sim, O ser humano pode criar, pensar, escolher azul ou preto, debater ou fugir as leis não impede de que todos as pessoas não façam coisas errado, e apenas mais uma consequencia causa por uma escolha de um individuo fatores externos como as influências so são mais escolhas espertas ao o ser humano, a vida se baseia sempre nas escolhas, a liberdade não e so o livre arbitrio ou fazer o que quiser e a atitude de fazer acontecer pois não a impedimento na hora da pratica, a criação e o fato que representa a liberdade, ideias não provem do determinismo ou influencias pois nada aconteceria se não houve liberdade, causas e fatos que ocorreram foram escolha como o do hitler por exemplo ele era cristão mais não impediu dele matar milhões de judeus não foi determinado foi uma escolha. Por isto o ser humano e livre.

ANEXO – 25 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.



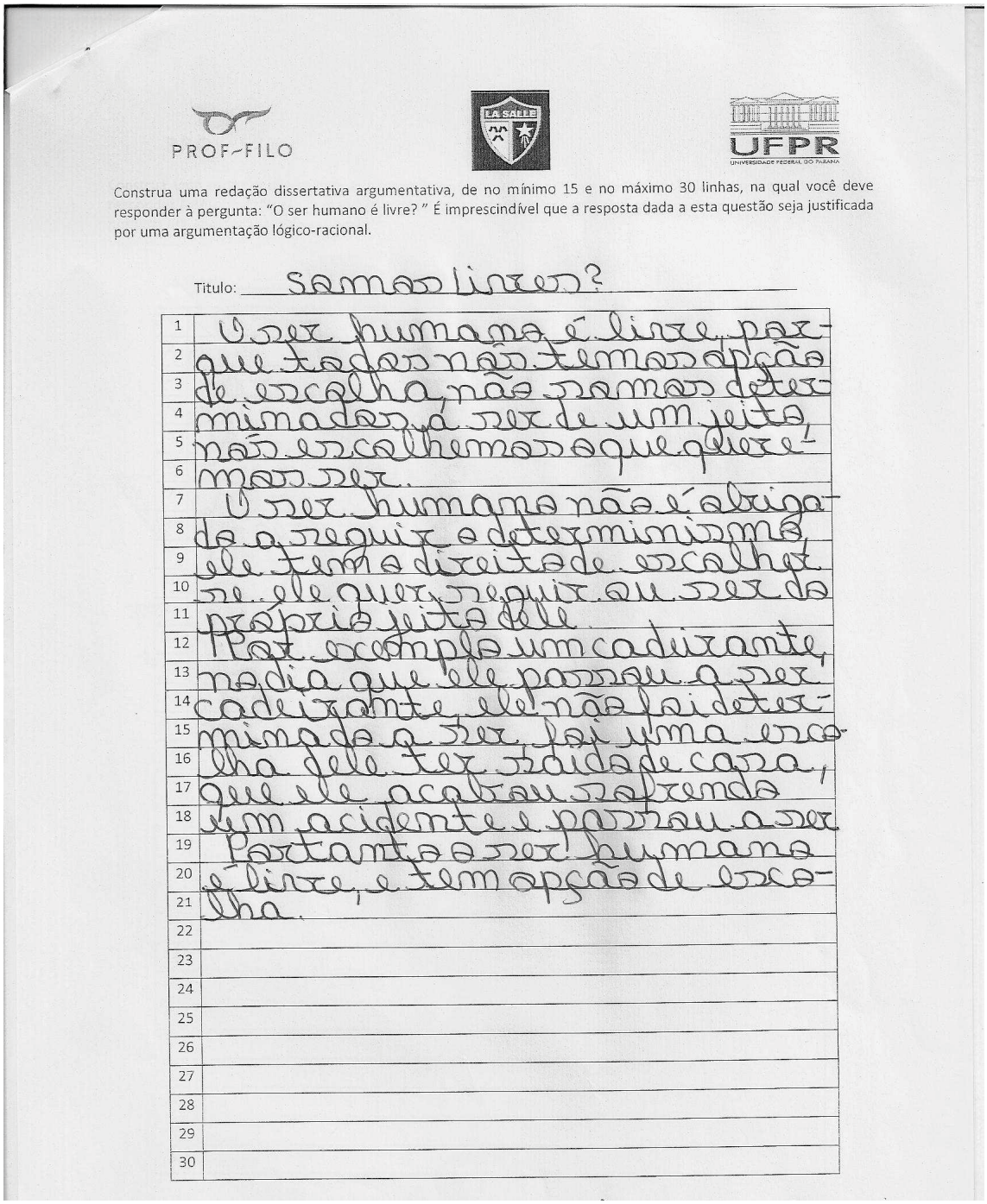
PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Somos livres?

O ser humano é livre, pois que temos opção de escolhas para decidir o que queremos, quando por exemplo: Alguém nos pede para fazer alguma coisa temos opção de escolher, se queremos fazer ou não.
Escolhemos o que queremos fazer, independente do que seja fizemos escolhas desde que nascemos, ninguém nos obriga a fazer nada nos escolhemos sempre o que fazer por isso somos livres.

ANEXO – 25 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.



PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Somos livres?

O ser humano é livre, pois que todos nós temos opção de escolha, não somos determinados a ser de um jeito, nós escolhemos o que queremos ser.

O ser humano não é obrigado a seguir o determinismo, ele tem o direito de escolher se ele quer seguir ou ser do próprio jeito dele.

Por exemplo um cadeirante, nada que ele possa a ser cadeirante, ele não foi determinado a ser, foi uma escolha dele ter saído de casa, que ele acabou sofrendo um acidente e passou a ser.

Portanto o ser humano é livre, e tem opção de escolha.

ANEXO – 26 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

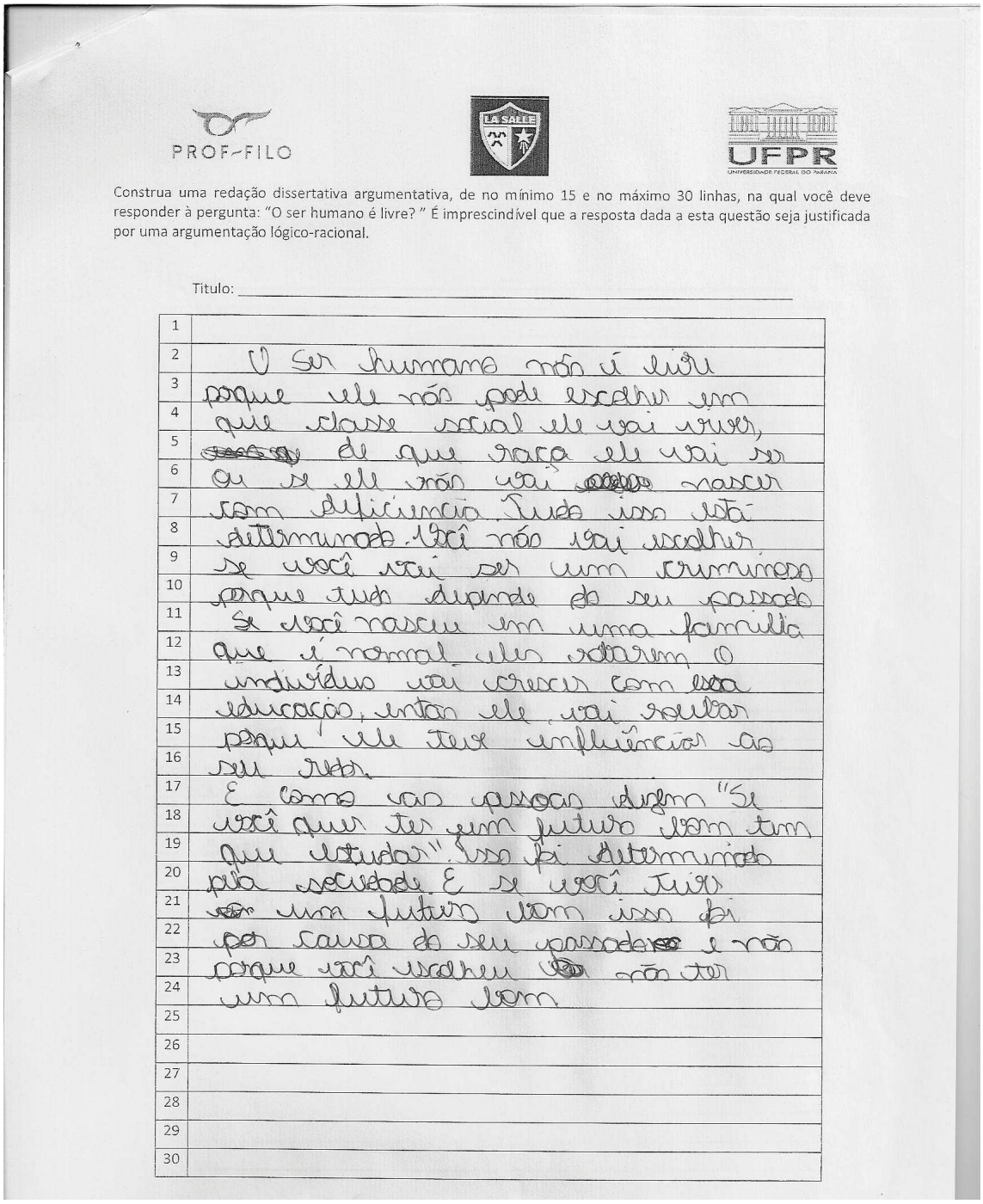
PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: _____

1	O Ser humano é livre, pois
2	ele pode fazer suas escolhas
3	e que vai trazer as consequências
4	e por isso ele vai pensar se
5	vai fazer isso. E escolha de vai
6	levar à uma casa boa ou ruim,
7	então o ser humano sempre
8	vai poder escolher o que ele vai
9	fazer.
10	Existem as leis que muitas vezes
11	as pessoas pensam que não podem
12	ser livres por conta delas. Mas você
13	pode escolher quebrar as regras, mas
14	sempre haverá suas escolhas
15	consequências.
16	Por exemplo Sua mãe te "obriga" à
17	ir ao colégio. Você pode escolher se
18	vai ou não. Mas você vai pensar
19	duas vezes nas consequências que
20	vai levar à sua escolha, então você
21	decide se não você leva uma
22	punição
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO – 26 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.



PROF-FILO

UFPR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: _____

O Ser humano não é livre
porque ele não pode escolher em
que classe social ele vai viver,
de que raça ele vai ser
ou se ele não vai nascer
com deficiência. Tudo isso está
determinado. Você não vai escolher
se você vai ser um criminoso
porque tudo depende do seu passado
Se você nasceu em uma família
que é normal, eles ensinam o
indivíduo vai crescer com essa
educação, então ele vai seguir
porque ele tem influências do
seu redor.
É como as pessoas dizem "Se
você quer ter um futuro bom tem
que estudar". Isso foi determinado
pela sociedade. E se você tiver
um futuro bom isso foi
por causa do seu passado e não
porque você escolheu não ter
um futuro bom.

ANEXO – 27 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Somos Livres?

Eu acredito que o ser humano não é livre
pois tudo que fazemos fazem com consequências
tanto boas como ruins, e em alguns casos
até mesmo punições severas que podem até mesmo
mandar o individuo para a cadeia por alguns a
nos.

Por exemplo, se um rapaz assaltar um banco ele
vai pra cadeia, ou até mesmo se matar uma
pessoa, então ele não teve o livre arbitrio para
poder fazer oque quiser, sem que haja qualquer
tipo de punição.

Isso só fortalece a minha opinião de que o
ser humano não é livre, porque se realmente
fosse, o mundo seria um completo caos, então é
necessário as punições para manter o mundo em
harmonia.

ANEXO – 27 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: O ser humano é livre?

1	Na minha opinião O ser humano não possui li-
2	berdade, pois a sociedade empõe maneiras de empe-
3	dir atos, pensamentos e etc, tirando assim o livre ar-
4	bítrio que o ser humano possui, fazendo com que su-
5	as opiniões não sejam expostas
6	Por exemplo, se uma pessoa comete um assalto, ela
7	será presa, indo faz com que a liberdade do indivíduo
8	seja cortada, pois ele escolheu fazer o assalto, mas
9	tiraram a liberdade de seus atos. Ficando uma pu-
10	nição.
11	Isso somente reforça a minha opinião de que o ser
12	humano não livre, porque se realmente fosse todos pu-
13	diam roubar, matar etc, fazendo com que a liberdade
14	do indivíduo realmente seja liberada, mas é claro que
15	as punições são necessárias para não haver con-
16	fusões no mundo, mas isso também aprisiona a
17	liberdade
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO – 28 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: O ser humano é livre?

Não. Não somos totalmente dono de nossos atos e vontades de nascimento, ainda tem varias outro tipo de coisas que possam dispensabilidade por nós, a maneira de como somos criado de longe de todo o nosso redor pelos nossos pais familiares para que no tornemos medos e sempre estar seguindo os padrões da sociedade, um dos grandes dispositivos de poder sobre o ser humano é fazer com que eles não percebam que são controlados, hoje nos homens controlados por toda mundo, até por nós mesmo, sempre queremos agir de modo igual a todo mundo. Alguns exemplos disso: vestidão de nascimento, RG CPF entre outros são os principais que nos tornamos em uma sociedade "perfeita".

ANEXO – 28 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: O ser humano é livre?

Não. Por que ora de início
só quando a gente ve uma
criança nova pois dáe a
gente medo para se comportar
perto de outras pessoas, lugares
e um local, nossa pois dáe só lis
para a gente e quer lis fazem
parte de seu dáe para seu pai e de
seu pai para vóvi exemplo! Nóe chegar
tarde em casa, beber a bebida, beijar
a lisé e quando vai nóe cumpre tem
dias é perdigoto. Quando temos o sinó-
nio de liberdade é quando somos menos
escravos mas ai vem lis maiores circo
como pegar imposto, luz água e o
principalmente é mais pintor por ser
nóe somos livres.

ANEXO – 29 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: _____

1	Sim. Porque ele tem o livre arbí-
2	-trio e ele pode fazer o que quiser e
3	quando quiser mas terá conseqüên-
4	-cias, como o julgamento de outras
5	pessoas e as vezes o auto julgamen
6	to. Mas as pessoas da nossa socie-
7	-dade tem costume de botar a culpa
8	no outro, tipo, não só da nossa so
9	ciedade o ser humano no geral. É
10	muito difícil para algumas pesso-
11	-as aguentar o peso da culpa ou
12	deixar o orgulho de lado, assim,
13	elas acabam botando a culpa em
14	alguem ou em Deus, como quando
15	elas dizem "não deu certo porque
16	não era pra das", isso não existe,
17	não deu certo porque essa pessoa
18	não se esforçou o bastante pra
19	essa coisa dar certo.
20	
21	
22	
23	
24	
25	
26	
27	
28	
29	
30	

ANEXO – 29 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: O Ser humano é livre até certo ponto.

Eu mudei de idéia: acho que o ser humano é livre até certo ponto. Por exemplo: ninguém escolheu nascer, ninguém escolheu os princípios que lhe são passados, ninguém escolheu sentir ódio ou amor. Mas todo mundo pode escolher seguir os princípios que foram citados, sabendo que haverão consequências e aí o ser humano já não é mais livre.

Também continuo acreditando que somos condenados a viver e ser livres até não "aguentarmos" mais e aí perdemos essa liberdade. O preço da liberdade é caro e não vale a pena pagar por ela, já que a maioria das pessoas estão acomodadas com seu modo de vida.

Você é livre para escolher fazer muitas coisas fisicamente falando. Mas não é livre para mudar sentidos.

ANEXO – 30 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Mito da liberdade

O conceito de liberdade é agir de acordo com a própria vontade, sem atingir o próximo, mas eu não acho que liberdade possa ter limites. Toda ação tem uma consequencia, qual pássa nos pune na maioria das vezes. De fato, podemos fazer tudo o que quisermos, mas não fazemos por medo da consequência. Liberdade não é poder fazer tudo, liberdade é fazer tudo sem medo da punição. Não somos livres, porque morremos, e morrer é consequência, que nos dá medo e assim nos impede de fazer o que temos vontade.

Alguém que quer roubar, e descobre que há punição, não irá roubar. Ele "pode" mas não faz pelo medo de ser punido.

Liberdade é fazer o que tiver vontade, e não apenas ter possibilidade. Não somos livres.

ANEXO – 30 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

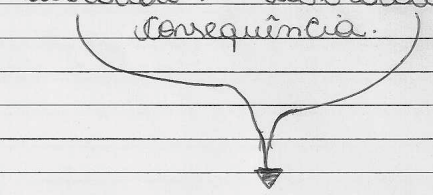
Título: Subjetividade da liberdade.

A liberdade é subjetiva, o que pode ser liberdade pra um, é consequência pro outro.

Eu acredito que a liberdade existe dentro de limites. Somos livres dentro de consequências.

Somos condenados à existir, com possibilidades voando ao nosso redor, o que nos dá oportunidade de escolhê-las ou não, mas de qualquer forma, haverá uma reação. Quando você decide não escolher "nada", você acaba já escolhendo.

O que existe, são liberdades incompatíveis. Meus atos livres, podem colidir com os seus e assim causar uma consequência, mas uma consequência que nasceu da colisão de duas liberdades subjetivas.



ANEXO – 31 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Somos livres?

O ser humano é livre, ele pode optar por realizar ou não uma ação. Porém ele já está determinado a ser punido por isso, tudo tem sua causa e efeito e gera seu resultado.

Por exemplo, se uma pessoa comete um assalto, ou até mesmo um homicídio, terá consequências, pegará anos de prisão, tirando assim o livre arbítrio do cidadão.

Porém isso é necessário para poder manter a harmonia do mundo, pois se tudo fosse liberado a violência seria maior e não haveria mais solução, isso reforça a minha opinião pelo assunto.

ANEXO – 31 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: O ser humano é livre?

De certa forma, o ser humano não é livre, apenas tem o livre arbitrio, ele escolhe fazer algo mas não escolhe a consequência.

Seguimos um "padrão" dependendo de quem convivemos, somos influenciados de agir de certa forma. Nossos valores foram adquiridos através de influências.

Concluímos que o ser humano tem o livre arbitro mas não tem controle total de seus atos, por conta de influencias. Temos exemplo também de um cachorro, ele faz o que ensinam ele a fazer, ele não decide "senta" ou "dar a patinha" por conta propia alguém o determinou a fazer isso.

ANEXO – 32 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

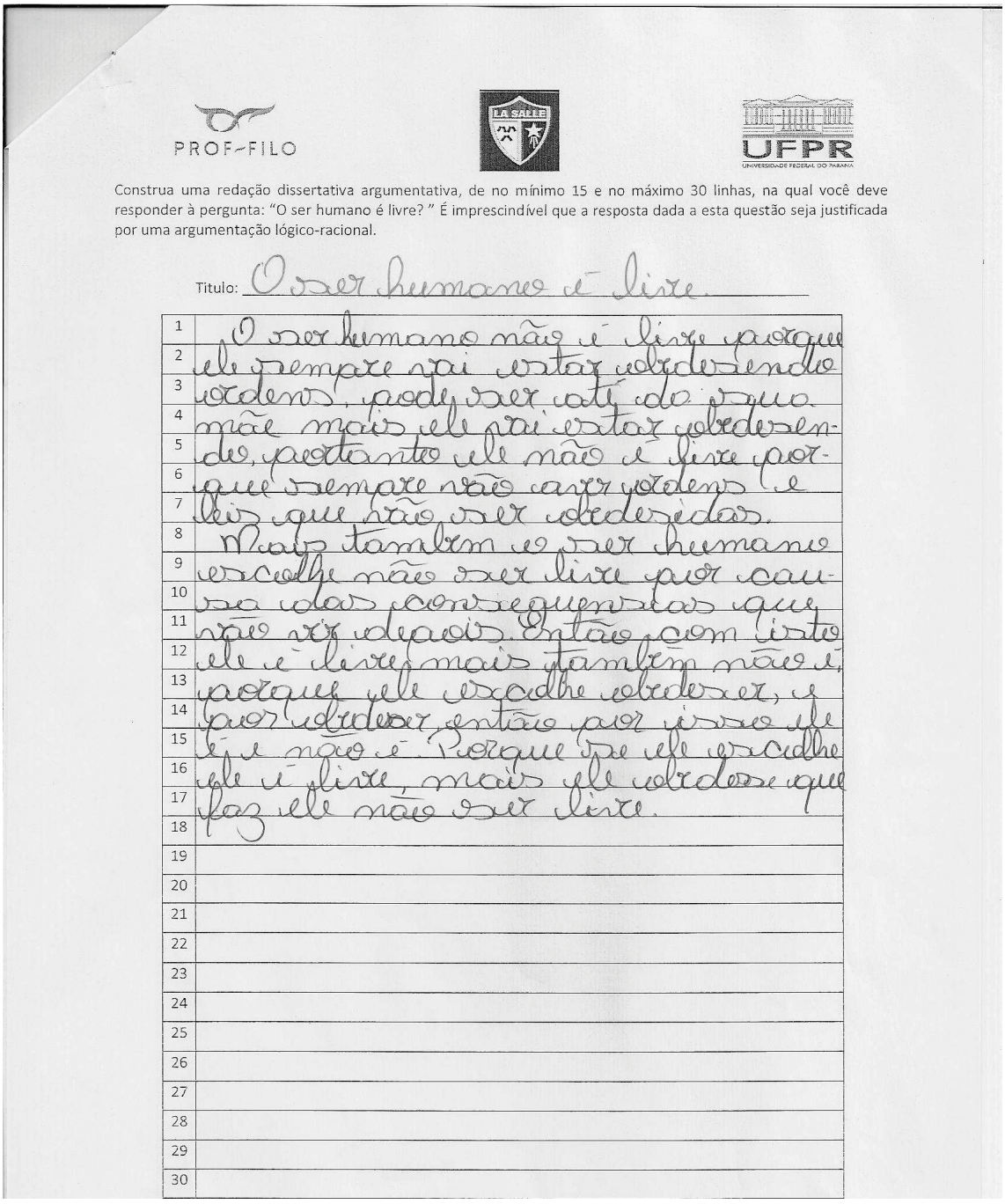
Titulo: O ser humano é livre?

O ser humano não é livre porque sempre vai ter o mãe pra mandar, e também tem as leis e sempre vai ter consequencias mais tarde.

O ser humano é condicionado pelo meio em que vive. As pessoas podem até pensar que é livre mais não é, porque tudo que ele vai fazer foi condicionado de vê que ele vai fazer aquilo.

O ser humano não é livre porque ele tá condenado a fazer escolhas e ter as sua atitudes responsabilidade, e dependendo do que ele escolhe vai ter consequencias. Então portanto o ser humano não é livre.

ANEXO – 32 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.



PROF-FILO

UFPR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: O ser humano é livre.

O ser humano não é livre porque
ele sempre vai estar obedecendo
ordens, pode ser até do seu
mãe mais ele vai estar obedecen-
do, portanto ele não é livre por-
que sempre vão ser ordens e
leis que vão ser obedecidas.
Mais também o ser humano
escolhe não ser livre por cau-
sa das consequências que
vão vir depois. Então com isso
ele é livre, mais também não é,
porque ele escolhe obedecer, e
por obedecer, então por isso ele
é e não é. Porque se ele escolhe
ele é livre, mais ele obedece oque
faz ele não ser livre.

ANEXO – 33 A – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: Ser humano

na minha opinião o ser humano não é livre por que tudo que nos fazemos é negado.

Você não pode chegar no meio de aula e chegar um professor por que isso tem uma punição.

por exemplo não pode conversar no meio de aula que você teve tem uma punição.

Então o ser humano não é livre porque ele tem medo das punições o ser humano não pode fazer o que quer por conta de regras e leis que não os permitem fazer isso.

ANEXO – 33 B – REDAÇÃO PRODUZIDA POR UM ALUNO.

PROF-FILO

UFPR
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Construa uma redação dissertativa argumentativa, de no mínimo 15 e no máximo 30 linhas, na qual você deve responder à pergunta: "O ser humano é livre? " É imprescindível que a resposta dada a esta questão seja justificada por uma argumentação lógico-racional.

Titulo: ~~Redação~~ O ser humano

Na minha opinião o ser humano não é livre
por que ele deve de fazer várias coisas pra não
sofrer algum tipo de punição por exemplo é ele ir
a uma rua que passe muitas pessoas ficar a noite
e andar pelado alguem vai ligar para policia e ele
vai acabar sendo preso.

No minha vida eu devo de falar, pensar, agir
etc... Por cause das punições, eu posso chegar por
exemplo em um policial e brigar com ele mas eu
e todo mundo não fazem isso porque com ai
algum medo sofrer uma punição.

Ser livre vai até no escola é assim por exemplo
"se você não fazer um bom aluno vai ficar para
reus pais, não responde para professora que vai
te dar pais convocação