

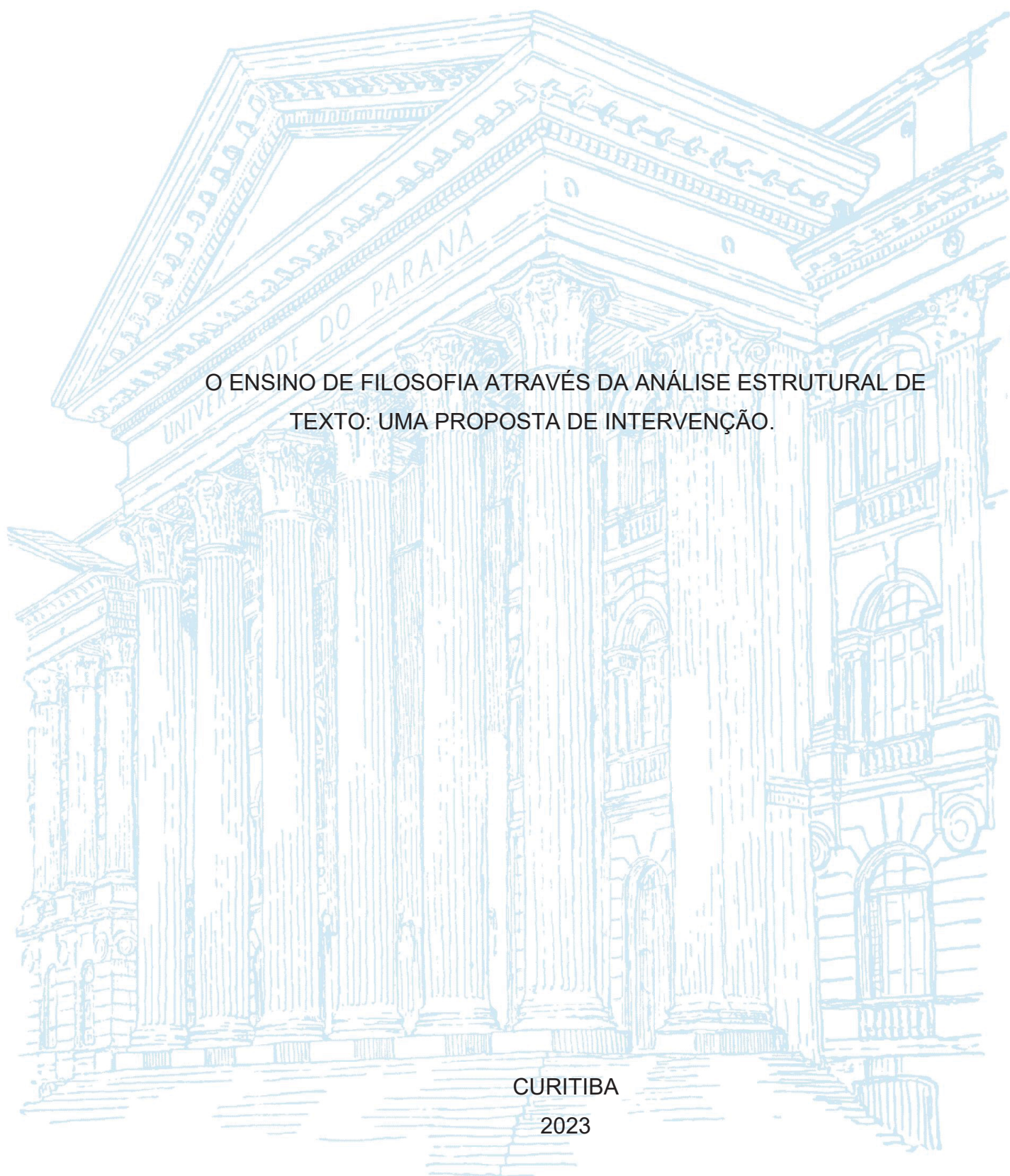
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

FÁBIO DOS SANTOS CELESTINO DE OLIVEIRA

O ENSINO DE FILOSOFIA ATRAVÉS DA ANÁLISE ESTRUTURAL DE
TEXTO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.

CURITIBA

2023



FÁBIO DOS SANTOS CELESTINO DE OLIVEIRA

O ENSINO DE FILOSOFIA ATRAVÉS DA ANÁLISE ESTRUTURAL DE
TEXTO: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.

Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Filosofia - PROF-FILO, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Edmilson Paschoal

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Oliveira, Fábio dos Santos Celestino de
O ensino de Filosofia através da análise estrutural de texto : uma proposta de intervenção. / Fábio dos Santos Celestino de Oliveira. – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Mestrado (Dissertação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Edmilson Paschoal.

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Leitura. 3. Análise (Filosofia).
I. Paschoal, Antonio Edmilson, 1963-. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Filosofia. III. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS 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 FILOSOFIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **FÁBIO DOS SANTOS CELESTINO DE OLIVEIRA** intitulada: **O ENSINO DE FILOSOFIA ATRAVES DA ANALISE ESTRUTURAL DE TEXTOS: UMA PROPOSTA DE INTERVENCAO**, sob orientação do Prof. Dr. ANTONIO EDMILSON PASCHOAL, que após terem inquirido o aluno e realizada 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, 13 de Novembro de 2023.

Assinatura Eletrônica

16/11/2023 10:37:54.0

ANTONIO EDMILSON PASCHOAL

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

22/11/2023 11:48:40.0

MARTA RIOS ALVES NUNES DA COSTA

Avaliador Externo (NEW SCHOOL FOR SOCIAL RESEARCH)

Assinatura Eletrônica

16/11/2023 09:24:27.0

EDUARDO SALLES DE OLIVEIRA BARRA

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RUA DR. FAIVRE 405, ED. D. PEDRO II 6º ANDAR, SALA 610 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80060-140 - Tel: (41) 3360-5098 - E-mail: prof.filosofia@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 328297

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 328297

Dedico esse trabalho ao meu irmão Marcelo dos Santos vitimado pela pandemia.

*04/04/1969

+26/03/2021

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão a minha companheira Odete, com quem compartilho minha vida.

Obrigado Professor Edmilson Paschoal, meu orientador, pela paciência e dedicação.

“Teria desejado nascer num país no qual o soberano e o povo não pudessem alimentar senão um único e mesmo interesse, a fim de que todos os movimentos da máquina tendessem somente para a felicidade comum”.

Jean-Jacques Rousseau

RESUMO

Versa a presente dissertação sobre como ensinar Filosofia através da leitura estrutural de textos. A partir da presente situação-problema, no capítulo I se apresenta os pressupostos filosóficos que fundamentam a leitura filosófica como forma de iniciação à Filosofia, a partir das concepções expostas por Salma Muchail. No Capítulo II, se apresenta a metodologia de análise estrutural de textos, fundamentada a partir das concepções contidas nos textos Tempo histórico e tempo lógico na interpretação de sistemas filosóficos, de Victor Goldschmidt, e Lógica, arquitetura e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos, de Martial Gueroult. Por fim, o Capítulo III apresenta o projeto de intervenção que visa aplicar a análise estrutural no ensino de Filosofia no ensino médio.

Palavras-chave: leitura, análise, método estrutural, ensino de Filosofia, projeto de intervenção.

ABSTRACT

This dissertation discusses how to teach Philosophy through the structural reading of texts. Based on the present problem situation, Chapter I presents the philosophical assumptions that underlie philosophical reading as a form of initiation into Philosophy, based on the concepts exposed by Salma Muchail. In Chapter II, the methodology for structural analysis of texts is presented, based on the concepts contained in the texts *Historical time and logical time in the interpretation of philosophical systems*, by Victor Goldschmidt, and *Logic, architecture and constitutive structures of philosophical systems*, by Martial Gueroult. Finally, Chapter III presents the intervention project that aims to apply structural analysis in the teaching of Philosophy in high school.

Keywords: reading, analysis, structural method, Philosophy teaching, intervention project.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 DOS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA.	22
2.1 O ENSINO DE FILOSOFIA POR MEIO DA LEITURA FILOSÓFICA DE TEXTOS EM MUCHAIL.....	23
2.2 OS QUATRO TIPOS DE LEITURA	24
2.3 O CONCEITO DE HISTÓRIA.....	26
2.4 A HISTÓRIA DA FILOSOFIA	27
2.5 A HISTÓRIA EM GERAL: ORDEM DOS FATOS E DOS ACONTECIMENTOS.....	29
2.6 O IMPENSADO, A COMUNICAÇÃO POSSÍVEL E EQUILÍBRIO	30
3 O MÉTODO ESTRUTURAL.....	32
3.1 A ANÁLISE ESTRUTURAL EM MARTIAL GUEROULT	32
3.2 O CONCEITO E A PLURALIDADE DAS LÓGICAS DA FILOSOFIA	36
3.3 A ARQUITETÔNICA	38
3.4 O MÉTODO ESTRUTURAL EM VICTOR GOLDSCHMIDT	39
3.5 AS VANTAGENS E DESVANTAGENS: MÉTODO DOGMÁTICO.....	43
3.6 AS VANTAGENS E DESVANTAGENS: MÉTODO GENÉTICO.	44
3.7 DA ORDEM POR RAZÕES: MARTIAL G. E VICTOR GOLDSCHMIDT	44
4 DO PROJETO DE INTERVENÇÃO.....	50
4.1 IDENTIFICAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO:.....	50
4.2 SITUAÇÃO PROBLEMA:	50
4.3 JUSTIFICATIVA:	50
4.4 OBJETIVO GERAL:	51
4.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	51
4.6 DESENVOLVIMENTO: DA ESCOLHA DO TEXTO E DA TAXONOMIA.....	51
4.7 AULA 1: SENSIBILIZAÇÃO.....	52
4.8 AULA 2: AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	52
4.9 AULA 3 E 4: DESENVOLVENDO A ATIVIDADE.	53
4.10 AULA 5: DA AVALIAÇÃO	53
4.11 DA ANÁLISE DE RESULTADOS.....	54
4.12 CRONOGRAMA.....	54
4.13 O QUE SE ESPERA DO PROJETO.	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55

6 REFERÊNCIAS.....	58
7 ANEXO 1- MODELO DE FICHA DE LEITURA	60
8 ANEXO 2 - A FILOSOFIA E SEU ENSINO: UM MODO DE LER	70
9 ANEXO 3 - DO CONTRATO SOCIAL I	72
10 ANEXO 4 - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA	74
11 ANEXO 5 - AVALIAÇÃO	75
12 ANEXO 6 - MODELO DE FICHA DE LEITURA	76

1 INTRODUÇÃO

De antemão se faz necessário uma breve síntese acerca do panorama da Filosofia no Brasil, sobretudo o tratamento por ela recebido em face dos marcos legais que orientam seu ensino. A Escolástica foi a primeira matriz de pensamento adotada no Brasil, visando atender a manutenção da classe religiosa durante todo o período Barroco. Apenas com a Reforma de Capanema o ensino de Filosofia se tornou obrigatório pelo Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942, que também definia o ensino de Filosofia como imparcial:

campo de movimentos nas lições, demarcando objetivamente os principais caminhos da cultura intelectual do homem através das idades, recomenda-se, neste curso, que se parta sempre da notação histórica dos problemas, nas análises inteligentes e estudo imparcial dos argumentos e soluções que os vários sistemas e escolas tem apresentado e discutido. (DOCUMENTOS, 1942, n.p).

Ressalta-se que tal pretensão visava a manutenção do Estado Novo na Era Vargas, o cenário era de conservacionismo do contexto político, sendo a Filosofia extinta dos currículos escolares com a promulgação da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, pelo presidente Emílio Garrastazu Médici.

Dessa forma, o ensino de Filosofia, retorna ao texto da Lei brasileira com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, geradora da sigla LDBEN, n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, onde, apesar de não haver uma proibição expressa na Lei, a Filosofia (e Sociologia) como disciplinas, não são obrigatórias e limitadas sem maiores explicações a vaga terminologia “domínio dos conhecimentos” (Brasil, 1996).

O Conselho Nacional de Educação, através da CNE/CEB n.º 03, de 26 de junho de 1998, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, ao mesmo tempo criou as áreas do conhecimento: a) linguagens, códigos e suas tecnologias; b) Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias; c) Ciências Humanas e suas tecnologias (Brasil, 1998a).

Na sequência, o art. 3 da DCNEM estabelece que, as organizações dos currículos e situações de ensino e aprendizagem devem ser coerentes com os princípios estéticos, políticos e éticos: a) a estética da sensibilidade, b) a política da igualdade, c) a ética da identidade. Ao mesmo tempo, o art. 10 do mesmo diploma legal, cria as três grandes áreas do conhecimento, assegurando a elas tratamento contextualizado e interdisciplinar:

As novas propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios; b) conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998b, n.p).

Para Rodrigues, às normatizações revelam dicotomia e dubiedade:

Há clara dicotomia e acentuada dubiedade de colocações entre as duas normatizações legais, a LDBEN 9.394/96 e as DCNEM, 1998 - pois, ao mesmo tempo em que se fala apenas em conhecimentos mínimos de Filosofia no Ensino Médio, atribuiu-se a tais saberes relevante significância, entre elas a de contribuir significativamente "para promover a cidadania."(RODRIGUES, 2013, n.p).

Na visão da pesquisadora trata-se de um “jogo” que visa promover interesses externos e de forma deliberada, haja vista que, a Filosofia (e Sociologia) foram gradativamente diluídas sobre os componentes curriculares, mesmo sem serem oficialmente extintas, também não adquiriram no texto da Lei, uma identidade epistemológica própria. Vale ressaltar que em 1998, se instituiu no Brasil o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM.

Em 1999, surge a versão detalhada da DCNEM, denominada de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM, que apesar dos importantes marcos, se manteve o entendimento e tratamento metodológico da interdisciplinaridade e contextualização, validando a Filosofia (e Sociologia) como conhecimentos necessários ao exercício da cidadania. Como componente de

inovação, os PCNEM sistematizaram competências específicas para cada área do conhecimento.

Em 2018, o sistema de ensino brasileiro passa por mudanças impostas pela nova Base Nacional Comum Curricular - BNCC. O chamado Novo Ensino Médio e a BNCC, levam a cabo um currículo diversificado, com itinerários formativos. Ao mesmo tempo determinam a cada área, (Brasil, 2018) competências e habilidades que correspondem a 1800 horas, sendo 60% oriundas de uma base comum, e 40% definidos pelas redes de ensino. Com isso, o campo de atuação da Filosofia se limita aos itinerários formativos que optarem pela oferta de Ciências Humanas e Sociais, de forma que, não há um espaço garantido para a Filosofia como componente curricular.

Apesar da BNCC assumir conceitos que são caros à Filosofia, como a criticidade, a valorização da Filosofia como identidade epistemológica, não é um pressuposto claramente definido na Lei Maior da educação brasileira.

No Estado do Paraná, em 2008, a Secretaria de Estado da Educação, na esteira dos documentos nacionais como PCN+ (2002), e OCEN (2006), lançou as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Filosofia.

As Diretrizes Curriculares de 2008, assumem como pressupostos teóricos para o currículo de Filosofia no ensino médio paranaense, o materialismo histórico-dialético e as relações interdisciplinares. Contudo, ao abordar as questões relativas ao conhecimento e as disciplinas curriculares, se opõe aos temas transversais.

Os temas transversais são vistos como elementos de esvaziamento das disciplinas, o documento mantém o foco no processo de aprendizagem, no conteúdo e no professor, responsável por decidir e refletir sobre as técnicas de ensino.

Buscando atribuir um propósito ao currículo de Filosofia, as Diretrizes se fundamentam:

Para as teorias críticas, nas quais estas diretrizes se fundamentam, o conceito de contextualização propicia a formação de sujeitos históricos – alunos e professores – que, ao se apropriarem do conhecimento,

compreendem que as estruturas sociais são históricas, contraditórias e abertas. É na abordagem dos conteúdos e na escolha dos métodos de ensino advindo das disciplinas curriculares que as inconsistências e as contradições presentes nas estruturas sociais são compreendidas. Essa compreensão se dá num processo de luta política em que estes sujeitos constroem sentidos múltiplos em relação a um objeto, a um acontecimento, a um significado ou a um fenômeno. Assim, podem fazer escolhas e agir em favor de mudanças nas estruturas sociais. (PARANÁ, 2008, p. 30).

Espera-se que, no contato com o currículo de Filosofia proposto pelas Diretrizes, alunos e professores se tornem agentes de transformação social, sendo a disciplina de Filosofia o meio para que, através de um processo de luta política, se construa múltiplas relações com os fenômenos. Por fim, o documento organiza o currículo de Filosofia na forma de conteúdos estruturantes e conteúdos básicos.

Destaque para a redução da carga horária da disciplina no ensino médio paranaense de 2 aulas semanais para 1 aula semanal em 2021, que com o advento da BNCC e o Novo Ensino Médio, geram ainda mais incertezas em relação ao seu futuro.

Boas práticas foram conhecidas, como o projeto Antologia de Textos Filosóficos em 2009, o Livro Didático Público de Filosofia em 2007, no ínterim, o Projeto Folhas, com materiais produzidos por professores da rede com temáticas multidisciplinares.

A partir do exposto, o que se constata é um panorama de desvalorização, descontinuidade, e até mesmo ausência de pressupostos epistemológicos em relação ao ensino de Filosofia na Lei Maior da educação brasileira. A ausência de pressupostos, além de comprometer um ensino filosófico de Filosofia, dificulta as discussões acerca de um currículo de Filosofia, dessa forma o debate fica centrado em torno das metodologias de ensino, sendo, frente ao contexto, estratégias que visam um ensino filosófico de Filosofia.

Esta dissertação se situa como pesquisa metodológica que pretende propor uma estratégia de ensino em Filosofia no ensino médio que salvguarde o elemento filosófico. Ao mesmo tempo, assume como pressuposto filosófico, o ensino de Filosofia através da leitura filosófica de textos, haja vista a capilaridade da leitura no

ensino médio. Como metodologia de ensino, esta dissertação propõe a análise estrutural de texto, dessa forma a situação problema que aqui se pretende responder é: como ensinar Filosofia através da leitura filosófica de textos no ensino médio?

Isto posto, o principal objetivo da presente pesquisa é propor uma estratégia de ensino de Filosofia que considere a leitura estrutural como prática de leitura filosófica no ensino médio da rede pública paranaense. De forma secundária se pretende estimular a leitura filosófica no ensino médio, contribuir para o aperfeiçoamento da capacidade de análise dos estudantes, promover um espaço filosófico comum de pensamento, propor uma metodologia de ensino que salvguarde o elemento filosófico.

Ao ter condições de perceber a estrutura interna de um texto e sua lógica interna, o estudante poderá ser capaz de aplicar o mesmo modelo de pensamento em qualquer outra estrutura, tornando-se capaz de comparar diferentes modelos de pensamento.

Trata-se de um projeto de intervenção que parte da análise descritiva, abordando o fenômeno a partir do problema apontado e da literatura de referência disponível sobre o tema. Corresponde a uma proposta de um plano executável, visando uma melhoria prática planejada em relação ao ensino de Filosofia, cuja avaliação envolve um ciclo de monitoramento a médio e longo prazo, e por esta razão o presente trabalho aborda a fase do diagnóstico e do projeto de intervenção, por meio de uma estratégia de ensino de Filosofia aplicada ao contexto da rede pública do Estado do Paraná.

O que se espera da proposta de intervenção é que o estudante seja capaz de perceber as estruturas de pensamento e os movimentos de sua lógica interna através da leitura filosófica de textos, e seja capaz de reconstruir a razão interna do texto, e se apropriando dela, tenha condições de produzir análises filosóficas de diferentes estruturas.

Este trabalho está organizado em três capítulos distribuídos da seguinte forma: no Capítulo I, se verifica a exposição dos pressupostos filosóficos que orientam a metodologia a partir dos textos A Filosofia e seu ensino: um modo de ler de Salma Muchail, no Capítulo II, fundamenta-se a metodologia utilizada, a leitura estrutural a partir das obras Tempo histórico e tempo lógico na interpretação de

sistemas filosóficos, de Victor Goldschmidt, e Lógica, arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos, de Martial Gueroult. Por fim, o Capítulo III, apresentará uma proposta de intervenção baseada na análise estrutural.

2 DOS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA.

O ensino de Filosofia no Brasil encontra-se envolvido em uma complexa situação, inclusive a própria presença da Filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio encontra-se ameaçada. Historicamente e legalmente negligenciada, fruto de um processo de descontinuidade, lecionar Filosofia no ensino médio implica fazer escolhas, que remontam a definição de pressupostos e metodologias capazes de salvaguardar o ensino filosófico da Filosofia. Esta pesquisa assume como pressuposto a tese de que é possível ensinar Filosofia no ensino médio através da leitura filosófica de textos, a partir do contido em *A Filosofia e seu ensino: um modo de ler*, de Salma Muchail.

A opção pela leitura filosófica de textos não exclui outras metodologias e visa iniciar o estudante do ensino médio em Filosofia através da relação direta e constante com o texto, do conhecimento dos filósofos, seu vocabulário e seus problemas, de forma que se espera que o estudante apreenda a lógica interna do texto, sua estrutura de pensamento, desenvolvendo pensamento a partir do confronto com outros pensamentos.

Pensar filosoficamente requer o uso da razão como atividade filosófica, contudo importa ressaltar que o discurso filosófico não é inferencial, tão pouco demasiadamente lógico ao ponto de ser algoritmo, por isso, ler filosoficamente implica, nas palavras de Gonzáles Porta, em construir a razão: “na Filosofia, pelo contrário, a Razão não é apenas aplicada, é “construída” (Porta, 2014, p. 47). Para o autor nem toda racionalidade é filosófica, há de se ter cautela em relação a certa inércia racional, à medida em que o apreendido não se converte em filosófico.

Ler filosoficamente implica em a partir do texto, construir o racional filosófico por meio da análise, o que remete aos diferentes modos de ler.

2.1 O ENSINO DE FILOSOFIA POR MEIO DA LEITURA FILOSÓFICA DE TEXTOS EM SALMA MUCHAIL.

Muchail rememora que há diferentes públicos em diferentes contextos que em algum momento de sua formação, por diferentes propósitos, acessam a Filosofia, destacando que “o ensino de Filosofia remete, em geral, a um modo de leitura, ou antes a modos filosóficos de ler.” (Muchail, 2004, p. 335). Para a autora o ensino de Filosofia não ocorre exclusivamente por meio da leitura, mas em geral através dela, afirmando a existência de um universo filosófico, onde o estilo de pensamento e a linguagem filosófica são apreendidos. É necessário salientar que na visão da autora o ensino de Filosofia ocorre por um modo filosófico de ler, o que pressupõe a existência anterior de um texto escrito como condição necessária, ora a fonte de tais textos é a própria tradição filosófica.

Ensina-se e aprende-se Filosofia ensinando-se e aprendendo-se a ler filosoficamente. E isto significa, em primeiro lugar, ler filosoficamente textos que são filosóficos, mas também e a partir daí, ler filosoficamente textos. Nesse sentido, a prática da história da Filosofia - entendida como leitura filosófica de Filosofias já constituídas - é, sem dúvida, uma valiosa via de acesso ao estilo de pensamento e de linguagem que configuram o universo filosófico. Por consequência, é também um instrumento por assim dizer “pedagógico” de iniciação filosófica, permitindo que o ingresso na Filosofia seja já se faça “de dentro” dela. (MUCHAIL, 2004, p. 335/336).

Por definição, textos filosóficos são os escritos pelos filósofos e os da história da Filosofia, denominados de leitura filosófica das filosofias já constituídas, a saber, vias de acesso ao estilo de pensamento e linguagem da Filosofia. A autora expõe um aspecto muito importante da Filosofia: a sua prática de ensino. Claramente se evidencia a importância do acesso à Filosofia por meio de sua própria tradição, onde a prática da leitura filosófica da história da Filosofia é a primeira e quiçá a principal via de acesso ao “universo” filosófico. Sem afirmar ou negar a existência de outras vias, a leitura filosófica da história da Filosofia é uma adequada forma de ingresso, ou nas palavras da autora um “instrumento pedagógico”, ou ainda uma forma de “iniciação” à Filosofia. Ao afirmar a prática da leitura filosófica da história da Filosofia

como instrumento pedagógico e via de acesso ao universo filosófico, é possível perceber a perspectiva da autora: a prática de ensino de Filosofia é uma questão filosófica e não pedagógica, sendo a leitura filosófica do texto o instrumento, o meio e não fim da Filosofia, dessa forma o estudante acessa a Filosofia “de dentro”, pelo texto.

Dilatando a compreensão acerca da citação da autora, é importante destacar que os elementos que configuram o universo filosófico mencionado são: estilo de pensamento e de linguagem, indicando a defesa tácita de estilo filosófico de pensar, que se difere dos demais ao tentar reconstruir no texto a razão, sendo o texto a via de acesso, o canal por onde o filósofo expressa seu pensamento, portanto o ensino de Filosofia por meio da leitura filosófica de textos não se traduz e tão pouco se limita à mera transmissão de conceitos e ideias, trata-se de extrair do texto um estilo de pensamento e de linguagem próprios da Filosofia, que reconstrói a lógica interna do texto por meio da Razão.

Não há conhecimento filosófico sem que ocorra uma iniciação filosófica, dessa forma ler filosoficamente textos, significa apropriar-se do estilo de pensamento e de linguagem e partir daí, ler filosoficamente qualquer texto como “produto final”. Observa-se então, a leitura de textos filosóficos como estratégia capaz de “treinar” o leitor a ler filosoficamente qualquer texto, neste sentido o leitor é iniciado na Filosofia “de dentro”, pois acessa a Filosofia a partir da compreensão de sua “estrutura”, cuja “lógica interna” pode ser aplicada em textos não filosóficos.

Considerando a existência de modos de leitura que não remetem a modos filosóficos de ler, é mister analisar as variações dos tipos de leitura, e por consequência, o horizonte ideal em relação à prática do ensino de Filosofia.

2.2 Os quatro tipos de leitura

Em *A Filosofia e seu Ensino*, Muchail (2004) entende que na perspectiva da tradição filosófica brasileira é possível identificar o que chama de “tipos” de leitura, identificando quatro tendências: a) a leitura do tipo ingênua ou simplista a que reduz

o que é lido há ideias gerais e palavras vazias. Resume a Filosofia a singularidades de lugares filosóficos, b) o tipo leitura dirigida ou doutrinária, onde a escolha do que é lido passa por um critério ideológico, limitando a análise filosófica ao “certo” e “errado”, c) a leitura objetiva ou rigorosa, marcada pela impossibilidade de intervenção sobre o texto, com foco na rigorosa reconstituição do texto preservando a singularidade de cada Filosofia, d) leitura do tipo reflexiva ou comprometida, caracterizada pela análise cuidadosa do texto, preserva sua consciência, possibilita a apreensão da singularidade bem como a reflexão e a posição do leitor em relação ao texto.

A autora afirma que é possível uma associação, principalmente dos dois últimos tipos de leitura, denominada de rigor e pensamento, originando “uma espécie de horizonte ideal da melhor leitura e, por conseguinte, do melhor ensino.” (Muchail, 2014, p. 337). A ideia de rigor aliada à reflexão inovadora representa a melhor forma de ler e ensinar, ou seja, resta evidenciado uma clara relação dialética entre o texto como fonte de análise rigorosa, e a singularidade representada pela reflexão do leitor. O melhor ensino é o resultado da dinâmica associação entre rigor e pensamento: dinâmico, pois a autora considera essa tarefa inconclusa uma vez que o leitor de um lado dispõe da perspectiva rigorosa do texto, e de outro e simultaneamente a reformulação constante de sua própria reflexão em contato com o texto e com outras perspectivas, nas palavras da autora “expondo-se, para fora”.

Neste contexto não há distinção entre apreender e ensinar Filosofia, sinônimos, remetem uma prática de leitura, que embora filosófica, é inconclusa, cujo ponto de chegada está sempre recuado. A análise cuidadosa, própria do tipo reflexiva ou comprometida, não representa um fim em si mesmo, a análise abre-se continuamente a novos movimentos e perspectivas, como em um movimento circular.

Para elucidar tal compreensão Muchail transporta, a partir do pensamento de Merleau-Ponty, a expressão “difícil equilíbrio” (Merleau-Ponty, 1968, p. 77-84, apud Muchail 2004, p. 337), para ilustrar a circularidade presente entre aquele que é lido e aquele que lê. Nota-se que, ao invocar Merleau-Ponty, Salma expõe como elemento subjetivo da leitura filosófica o espaço do impensado. O impensado surge como local de onde se pode realizar novas associações, e estabelecer novas percepções. Há

de se considerar a existência de uma tênue e delicada linha, entre aquele que lê e o que é lido, e o risco de uma leitura puramente dogmática do texto, ou uma reflexão demasiadamente flexível a ponto de perder o rigor ou extrapolar o que está sendo dito no texto.

Aquele que lê repensa o pensamento daquele que é lido, em movimento circular, destrói e conserva atribuindo um novo começo. Na concepção da autora, tal ilustração exemplifica o modo de leitura filosófica proposto por Merleau-Ponty, de forma que o leitor mantenha um grau de rigor em relação ao texto, mas não ao ponto de ser inflexível ou demasiadamente dogmático e/ou simultaneamente demasiado flexível a ponto de desconfigurar ou extrapolar o pensamento do autor, dessa forma se explica o sentido dinâmico e inconclusivo da associação entre rigor e pensamento.

Se demonstra que a leitura do tipo reflexiva ou comprometida, expressa o melhor horizonte para o ensino de Filosofia através da leitura filosófica, pois ao estabelecer contato direto com o texto filosófico, cria condições de construção da Razão no texto, sem que com isso, incorra no dogmatismo interpretativo ou na falta de rigor, ao mesmo tempo que não se fecha em si mesma, e circularmente, repensa o pensado.

Dito isso, é mister analisar outro aspecto da mesma relação: sendo os textos filosóficos aqueles escritos pelos filósofos e os oriundos da história da Filosofia (leitura filosófica da Filosofia), é necessário que se dê o devido tratamento a dupla articulação entre história da Filosofia e Filosofia e, Filosofia e História. A abordagem acerca das articulações ocorre através dos tópicos: a) o conceito de história; b) a história da Filosofia; c) a história geral.

2.3 O conceito de história

Muchail afirma que Merleau-Ponty em sua Filosofia já advertia quando a necessidade de lançar luz ao conceito de história, haja vista o risco de se incorrer no que denomina de “postulações extremistas”, a saber: a) da existência de uma lógica

oculta que pré-determina os fatos; b) a ausência de sentido na ordem dos acontecimentos. Por definição se trata de duas ilusões distintas, sendo a primeira uma ilusão do tipo “retrospectiva”, pois projeta as categorias do presente no passado. A segunda, do tipo ilusão “prospectiva”, definida pela estagnação do presente no passado, ignora todos os precedentes e não se abre ao futuro.

Como terceira via, surge como alternativa a opção denominada “via perspectiva”, que concebe a realidade histórica como devir inteligível.

E é por isso que o conhecimento histórico é possível, não como ilusão “retrospectiva” ou “prospectiva”, mas como conhecimento “perspectivo”, isto é, um saber que a partir, precisamente, da perspectiva do nosso presente, da situação em que nos inserirmos, na nossa experiência histórica particular, pode compreender outras experiências históricas enquanto diferentes da nossa, apreender o passado e abrir-se ao futuro. (MUCHAIL, 2004, p. 338)

A partir do exposto, em relação à Filosofia, o fato histórico é “devir inteligível perspectivo”, termo cunhado a partir das associações de expressões de Muchail e Merleau-Ponty, pois remontam a tese de uma leitura não linear, não estagnada, que se lança como plataforma capaz de, a partir do presente, compreender nossa história individual e estabelecer relações com outras experiências históricas. O termo expressa elementos indissociáveis, que representam o horizonte ideal para a leitura do fato histórico, pois associa o rigor (vínculo com os fatos), a partir do olhar do presente considera os fatos dos passados sem dogmatismo abrindo-se ao futuro, ao mesmo tempo em que é capaz de repensar o pensado, característica da Filosofia de Merleau-Ponty transportamos por Muchail.

Isto posto, é necessário elucidar os conceitos de história da Filosofia e História (geral).

2.4 A história da Filosofia

A exemplo do que ocorre no tópico anterior, a autoria expõe duas possíveis posturas em relação à história da Filosofia: a) dos agrupamentos de Filosofias, b) momentos de uma unidade.

Ao considerar o contexto do ensino de Filosofia no ensino médio, é necessário ponderar que não se pretende capacitar “filósofos profissionais”, sem que com isso, se justifique um tipo de ensino de Filosofia desvinculado do caráter filosófico que a práxis exige. Isso significa que as estratégias empregadas para o ensino de Filosofia no ensino médio, precisam salvaguardar o elemento filosófico, sendo este justamente o risco que se pode incorrer ao se considerar a história da Filosofia de forma compartimentada, selecionando ideias e filósofos como que em um tipo de catálogo de ideias filosóficas. Considerar a Filosofia como agrupamentos de ideias, além de ferir o caráter público da Filosofia, compromete o diálogo com outros sistemas de pensamento, convertendo-se em estagnação e antifilosofia. Pelas razões expostas, esta opção não pode ser uma alternativa para a melhor abordagem em relação à história da Filosofia.

Já a concepção de história da Filosofia como momentos a partir de uma unidade, mantém a caráter filosófico, vejamos: dado o fato de que as concepções filosóficas surgiram, em sua maioria, em respostas a problemas vinculados a determinados momentos, é necessário considerar o vínculo indissociável entre as concepções filosóficas e seus problemas, fator que torna a Filosofia singular. A vida pensante que surge da contingência é um elemento essencial para o filosófico, haja vista que um único sistema filosófico não é capaz de encerrar toda a história da Filosofia, ao contrário, a história da Filosofia contém em si inúmeros sistemas, o que não indica o fim da singularidade, pois a vida pensante da Filosofia também se encontra em suas limitações, impasses etc. A Filosofia não se limita ao seu contexto, contudo faz parte dele, de forma que não se pode simplesmente dissociar a Filosofia de seus problemas ou de seus filósofos, sendo este o espaço de comunicação entre ambos que torna a vida pensante da Filosofia possível.

Pelas razões expostas, o conceito de história da Filosofia a partir dos momentos de uma unidade, retém o filosófico e estimula a vida pensante, abre espaço para repensar o pensado, e por isso, representa o melhor horizonte de abordagem da história da Filosofia no ensino médio.

2.5 A história em geral: ordem dos fatos e dos acontecimentos

Cabe investigar se há uma dissociação entre a ordem dos acontecimentos e a ordem dos fatos em relação a história (em geral), e se trata-se de uma alternativa possível. Tal hipótese suscita a tese de que caberia à história a análise descritiva dos fatos (externos), e a Filosofia a reflexão (interna) que confere sentido em relação aos conceitos. Para Muchail:

Ora, toda descrição factual supõe – confessada ou não, fundamentada ou não – alguma apreensão conceitual do fato descrito; toda reflexão sobre o sentido ancora seu devir no curso no curso das circunstâncias empíricas. Se entendermos que a lógica se perfaz na contingência, entendemos, do mesmo modo, que os fatos carregam sentido e que os sentidos só podem ser encontrados nos fatos, de maneira tal que o trabalho da investigação histórica e do da reflexão filosófica são mutuamente indispensáveis. (MUCHAIL, 2004, p. 340).

A dissociação entre a abordagem a partir da ordem dos fatos e da ordem dos sentidos não é uma alternativa recomendável, sendo um engano metodológico tal distinção se levada a cabo. Lógica e contingência, fatos e sentidos, atribuem um devir ao conjunto de circunstâncias empíricas, de forma que qualquer tentativa de redução, exige a tarefa anterior de apreensão conceitual. Ordem dos fatos e ordem dos sentidos, não se configuram como alternativas, nascem, crescem e decrescem juntas, sendo mutuamente indispensáveis, pois “os fatos carregam sentido e os sentidos só podem ser encontrados nos fatos” (Muchail, 2004, p. 340). Tal argumento desarticula uma possível forma de tratamento, dada pela dimensão objetiva e subjetiva da história.

A objetividade dos fatos e a subjetividade do historiador, são pólos que fazem parte da análise, denominados de “pólo objetivo” e “pólo subjetivo”. Dilatando o contido na obra de Muchail, o “sujeito” (historiador), na construção do conhecimento histórico, carrega consigo todas as cargas emocionais e culturais que refletem no objeto (conhecimento histórico), de forma que é necessário reconhecer que o sujeito é parte da história construída.

A questão implícita que permeia os conceitos de objetividade e subjetividade na construção do fato histórico é se, afinal, a história seria verdadeira ou objetiva. Haja vista que o sujeito (historiador) não é inerte em relação à construção do fato, conclui-se a existência de dois tipos de subjetividade: a boa e a má. Espera-se que a boa subjetividade esteja comprometida com a essência do conhecimento, que reflita o objeto. Já a má subjetividade, deforma o conhecimento inserindo elementos pessoais e parciais, comprometendo a verdade histórica.

O pólo objetivo e subjetivo do fato histórico, não se excluem mutuamente e compõe a construção do conhecimento, sendo a busca pela essência do conhecimento representada pelo pólo objetivo (o “fora”) e pólo subjetivo (o “dentro”) representado pela boa subjetiva na construção do sentido do fato.

Se verifica, portanto, que os pólos objetivo e subjetivo não se colocam como escolha, mas como conceitos que se complementam.

Característica marcante da obra de Muchail, é a constância de conceitos que são aparentemente opostos, mas que ao final expressam sentido de complementaridade, dessa forma, duas percepções são caras à obra: a noção de equilíbrio e de espaço comum de pensamento.

2.6 O impensado, a comunicação possível e equilíbrio

A questão que se desdobra em relação ao ensino de Filosofia através da leitura filosófica de texto, é o conceito de “espaço comunicável”, que se estabelece entre aquele que lê e aquele que é lido. Trata-se de um espaço mais amplo de comunicação, caracterizado por certa “circularidade”, através da presença e ausência, proximidade e distância, entre aquele que lê e aquele que é lido.

Adverte Muchail que “a leitura de uma obra filosófica não significa, pois, nem retomá-la literalmente, nem deforma-la pela intervenção do leitor” (Muchail, 2004, p. 342), justificando o conceito transportado de Merleau-Ponty de “difícil equilíbrio”, sendo o produto desejável da comunicação possível entre aquele que lê e aquele que é lido, o necessário equilíbrio entre a literalidade e a deformidade, suprimi-lo (o

equilíbrio), equivaleria a ausência de singularidade sob o risco de se incorrer nas indesejadas condutas postuladas pelos polos objetivos e subjetivos ora já abordados.

Neste espaço comum de pensamento, encontra-se o conceito de “impensado”, transportado por Muchail a partir do pensamento de Merleau-Ponty, onde o leitor, em contato com o texto, pensa no pensamento. O conceito de impensado não é sinônimo do que não foi dito por omissão ou negligência, mas como espaço da comunicação possível, onde o leitor ouve o filósofo e internamente, faz pensar e dá o que pensar.

Muchail ensina que a leitura filosófica é um caminho de ingresso para o filosofar, onde como em um processo de alfabetização, apreende-se constantemente a ler textos filosóficos, para ao final, ler filosoficamente qualquer texto.

Tendo com Muchail, pavimento os elementos essenciais do ingresso a Filosofia por meio da leitura filosófica, passamos aos fundamentos que alicerçam a tese que aborda o texto através de sua lógica interna: sua estrutura.

3 O MÉTODO ESTRUTURAL

O Capítulo II desta dissertação é direcionado para a compreensão das principais ideias acerca do método estrutural de leitura filosófica, considerando inicialmente o texto de Martial Gueroult (1891 - 1976) intitulado *Lógica arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos*. Gueroult desenvolve dentre outros temas, mas principalmente, a ideia de estrutura e lógica em um sistema filosófico através de quatro importantes tópicos: I - A Filosofia como problemática e sistemática, II - O conceito da lógica da Filosofia, III - Pluralidade das lógicas da Filosofia e IV - A arquitetônica. A questão central que Gueroult pretende responder no texto é: qual a melhor forma de apreender Filosofia? Responde o autor que a melhor forma é através da análise das estruturas dos sistemas.

3.1 A Análise Estrutural em Martial Gueroult

Gueroult inicialmente compara Filosofia e Ciência, no sentido de que ambas buscam compreender o real, e assim como a Ciência, a Filosofia institui sua própria problemática, onde o elemento lógico não significa a representação de uma ideia ou conceito na forma de premissas ou silogismos, mas atua como elemento validador e nas palavras do autor, até mesmo constituinte de uma Filosofia. Gueroult reconhece diferentes regiões do saber com suas respectivas problemáticas e teorias, o que não se deve confundir com uma concepção de “Filosofia baseada em problemas”, tão pouco com algum tipo de “pedagogia do ensino de Filosofia”, contudo o problema em Filosofia torna-se uma questão central em Gueroult, como elemento motivador do filosofar, na medida em que, a busca por uma possível resposta é o elemento que permite a construção lógica da razão.

Dado a importância do elemento lógico, afirma Gueroult que “a sistematização aparece em todo lugar onde se institui teorias” (Gueroult, 2007, p. 236), dito isso é mister esclarecer o que o autor entende por sistematização e sistema.

O sistema como escreveu Condillac, “é a forma inelutável que assume todo saber”, seja esse problema uma resposta a um problema especulativo, ou a um problema técnico, em resumo, seja uma ciência ou uma arte: “o sistema não é outra coisa senão a disposição das diferentes partes de uma arte ou de uma ciência numa ordem em que elas se sustentam naturalmente, e em que as últimas se explicam pelas primeiras. Aquelas que dão a razão das outras se chamam princípios”. (GUEROULT, 2007, p. 236)

Entende-se que a sistematização engendra as teorias, tanto filosóficas como científicas e conforme explanado anteriormente, onde há teorias há sistematização, que também pode estar relacionada com o tipo de resposta que se pretende dar a problemática, por exemplo a problemática do homem e do mundo, dado sua dimensão é caracterizada como um problema universal, dessa forma segundo o autor “a sistematização parte de um princípio a priori” (Gueroult, 2007, p. 236), ou seja, a sistematização engendra em si questões que são universais e essenciais, a sistematização é totalizante.

Já por sistemas, entende-se como sendo as partes de uma ciência (teoria) organizadas de forma a sustentar naturalmente a sistematização, é forma inelutável que assume todo saber. O reflexo imediato de tal compreensão é a inerente pluralidade de sistemas que se pode engendrar a partir de uma teoria ou teorias, assim sendo, há de se falar em Filosofias e não apenas em Filosofia, em Ciências e não apenas em Ciência. O sistema distingue a Filosofia de uma mera opinião especulativa, dado as partes que se organizam a partir de princípios que se engendram e dão causa ao sistema.

A Filosofia se promove pela demonstração de suas teorias, implicando -se em questões essenciais e totalizantes, e por isso são denominados princípios, que por não estarem contidos em nenhum dado anterior são chamados de princípios a priori. Assim sendo, o elemento lógico é um elemento constitutivo dos sistemas filosóficos, sendo denominado pelo autor como técnica da Filosofia: “a técnica de toda Filosofia é sempre um método de essência lógica e constitutiva, visando ao mesmo tempo a inteligência e à descoberta” (Gueroult, 2007, p. 237). A lógica assume uma posição central, validando e constituindo sistemas filosóficos, ao mesmo tempo que se revela como elo entre inteligência e descoberta, pergunta e resposta, ou seja, a

demonstração de um sistema filosófico busca uma verdade demonstrável constituída por técnicas e métodos lógicos. A depuração lógica dos sistemas que se encontra no texto de Gueroult, supõe uma circularidade da análise, que pode ser classificada como problema-conceito-teoria, onde o analista estrutural em contato com o texto busca a situação-problema que se pretende resolver, identifica os conceitos e definições ali presentes, e por fim refaz a razão do texto à medida em que reconstitui a teoria. Dessa forma a análise estrutural pressupõe a aplicação de uma técnica que pode ser apreendida.

Neste texto Gueroult não promove um debate pedagógico acerca da possibilidade ou não do ensino de Filosofia, contudo expõe com clareza a noção de que é possível apreender Filosofia através de uma técnica que considere a lógica como principal instrumento intelectual de uma verdade demonstrável. Tal é a proximidade entre a técnica da Filosofia e da Ciência em Gueroult, que o autor chama a atenção para o fato de que a verdade demonstrável não seja uma mera redução ao que denomina de *Weltanschauung* “um reflexo logicamente organizado de uma paisagem mental” (Gueroult, 2007, p. 237), ou seja, a verdade demonstrável defendida não se confunde com uma percepção psíquica do sujeito em relação ao fato demonstrado, dessa forma está presente a noção de uma organização racional lógica que não depende da percepção psíquica do sujeito, ou seja, independente em relação a qualquer tipo de estado mental, sendo este denominado de realidade filosófica ou mundo dos conceitos em alemão *Gedankenwelt*.

Então, a sistematização racional não é apenas aquilo pelo qual uma Filosofia se constrói, assegura a coerência de seus diferentes temas, aperfeiçoa sua demonstração graças a seus recortes, mas aquilo pelo qual conquista uma realidade e se constitui como objeto. Com efeito, universalidade e necessidade são os critérios do objeto, pois o que se impõe necessariamente e universalmente aos sujeitos é considerado inelutavelmente por eles como independente deles, oposto a eles, em resumo, como objeto. (GUEROULT, 2007, p. 237)

A realidade filosófica é constituída via sistematização racional e por isso, dada sua independência em relação a organização dos estados mentais, se constitui como objeto, sendo mais uma semelhança entre Filosofia e ciência, a realidade

filosófica se impõe universalmente em relação ao sujeito. Nesta passagem se evidencia a relação sujeito x objeto, onde o objeto da Filosofia (sistematização racional) garante a coerência entre os diferentes temas, ao mesmo tempo que afirma sua independência em relação ao sujeito. Há uma realidade filosófica que pode ser apreendida através de uma técnica, dessa forma é possível ao sujeito compreender a estrutura.

Considerando que a universalidade e a necessidade são consideradas por Gueroult como critérios para o objetivo, ocorre que conforme destacado pelo autor, “na Filosofia o que é afirmado como válido universal e necessariamente, não é universalmente aceito de fato” (Gueroult, 2007, p. 237). Embora as teorias filosóficas e científicas possam ser constituídas a partir da sistematização racional, a adesão à teoria depende do sujeito e de seus próprios critérios desconhecidos. O mesmo ocorre com a ciência, afinal o cientista seleciona seus resultados a partir de noções e revisões por ele deliberadas motivado por suas próprias tendências a priori, dessa forma a subjetividade é inserida no contexto como elemento de diferenciação entre os objetos e os métodos das diferentes ciências. Tal circunstância não é suficiente para descartar o valor objetivo da teoria, pois os atos contingentes prescindem seu empreendimento e são independentes em relação a validade lógica.

A validade lógica de cada sistema assume-o como sendo em si e por si, isto é, independente das condições contingentes pelas quais foi realizado. Uma validade lógica não começa no tempo. Apenas sua revelação nele se dá. Tão logo ela aí apareça, manifestando-se como intemporal por natureza. (GUEROULT, 2007, p. 238).

Afirma-se a primazia da lógica em detrimento às condições contingentes e temporais, considerando a presença de elementos objetivos e subjetivos que envolvem escolhas deliberadas na constituição de um sistema ou teorias, seja ele científico ou filosófico, os sistemas se expressam também como cadeias de valores, onde o cientista ou o filósofo são independentes para instituir ou recusar elementos durante a constituição de sistemas a partir de critérios a priori. Objetivo e subjetivo estão contidos nos sistemas filosóficos e científicos não como polos opostos, mas como polos sujeitos à validade lógica, afirma o autor que “em contraste com a

validade lógica, todo valor é precário” (Gueroult, 2007, p. 238), portanto fica evidente o primado e independência lógica em relação aos atos contingentes, a objetividade e subjetividade e ao tempo.

3.2 O conceito e a pluralidade das lógicas da Filosofia

Ao utilizar os termos “Filosofias” e “lógicas”, Gueroult reconhece a noção plural de ambas as expressões, essa informação é importante para que se compreenda o conceito de lógica da Filosofia. A realidade filosófica já afirmada pelo autor, é oriunda de sistematizações racionais que combinam entre si suas próprias razões, logo a lógica da Filosofia busca compreender as leis que engendram tais combinações, “por esta lógica se entende que a Filosofia possui realmente um método próprio como a matemática (...)” (GUEROULT, 2007, p. 239). É evidente a preocupação do autor em validar as sistematizações por vias lógicas, aproximando de forma significativa a compreensão de que, assim como a Ciência, a Filosofia possui um método: a lógica da Filosofia.

A sistematização é sempre aberta, enquanto que o sistema, predeterminado pela estrutura lógica da sistematização, é sempre fechado. Para apreender a estrutura da região filosófica, é necessário descobrir o gênero de sistematização constitutivo da teoria do conhecimento, núcleo de toda Filosofia. (GUEROULT, 2007, p. 240)

De forma bastante clara o autor diferencia sistematização e sistema. Ao afirmar que o sistema é predeterminado pela estrutura lógica, o autor de forma muito lúcida expõe a ideia de uma estrutura lógica que pode ser apreendida, ao mesmo tempo que afirma a teoria do conhecimento como questão central em Filosofia, indicando novamente a primazia da estrutura lógica e sua posição central em Filosofia. Adiante o autor denomina de “conceito correlativo fundamental” a posição que cada sistematização assume em relação a teoria do conhecimento, sendo no caso da lógica o conceito correlativo o de forma-conteúdo. Gueroult entende que a psicologia, a lógica e a ontologia são sistematizações originais que dão causa a

outras sistematizações, que por sua vez organizam sua teoria do conhecimento a partir de outros conceitos correlativos fundamentais que se particularizam em sistemas.

Por exemplo, se supusermos que a lógica é dominante e que a teoria do conhecimento se organiza pensando sua relação fundamental *sujeito-objeto* através do conceito fundamental *forma-conteúdo*, primeiramente, ora o sujeito será posto na forma e o conteúdo deduzido do objeto, ora o objetivo na forma e o conteúdo será subjetivo; em seguida, como a relação *forma-conteúdo* pode ser pensada de três ou mesmo de quatro maneiras diferentes: redução do conteúdo à forma (escola Marburg), da forma ao conteúdo (realismo lógico de Lask), coincidência dos dois em um princípio superior (tipo metafísico), cisão radical dos dois (Kant), a determinação da relação sujeito-objeto pela relação forma-conteúdo deverá se efetuar também segundo essas quatro maneiras possíveis. (GUEROULT, 2007, p. 241)

A apreensão da estrutura lógica pode ser uma das abordagens pelas quais é possível pensar a relação sujeito x objeto, contudo não a única. Embora Gueroult considere outros conceitos correlativos fundamentais, que originam outras teorias do conhecimento e pelo mesmo motivo fala-se em teorias do conhecimento e lógicas, ocorre que a própria exposição desta “matéria filosófica” ocorre através de algum tipo de estrutura, expondo a ideia intrínseca da apreensão da estrutura como possibilidade do filosofar.

Há em Gueroult uma simpatia em relação a metodologia empregada pela ciência para se produzir conhecimento, o autor investiga um método que possa ser empregado universalmente em Filosofia a exemplo da ciência, de forma que o conhecimento filosófico tenha o mesmo status de segurança em relação aos critérios de valor e/ou verdade empregados no método científico. A partir dessa livre associação, é sabido que a ciência emprega uma metodologia universal para a produção de conhecimento científico válido, dessa forma há de se investigar se Gueroult pretende propor uma metodologia universal para a Filosofia. De antemão se presume, a partir da leitura atenta do autor, que a resposta seja não! Conforme já analisado anteriormente, cada tipo de teoria do conhecimento, na visão do autor, dispõe da primazia de um conceito correlativo fundamental que orienta os critérios de valor e verdade, e justamente por isso se fala em ciências e Filosofias, ou seja,

há de se descartar a tese de uma faculdade transcendental a priori que reduziria todos os critérios de valor e verdade a um único ponto inicial. Dessa forma cada tipo de teoria do conhecimento, além de definir seus próprios critérios de valor e verdade, haveriam de definir uma linguagem, um conjunto de conceitos, sua própria lógica a fim de tornar possível o emprego de um conceito correlativo fundamental.

Gueroult conduz o leitor a uma questão que é central: os dois momentos da Filosofia.

Consequentemente, toda Filosofia apresenta com frequência dois momentos distintos. O primeiro, é o da reforma do entendimento, quando ela visa promover a revolução na maneira de conceber e de raciocinar. Ela se eleva às estruturas conceituais e a uma lógica que lhes são próprias e se esforça para lhes conferir uma validade absoluta, independente do ponto de partida de sua descoberta, a qual não pode ser outro senão os conceitos e a lógica do pensamento comum. No segundo, ela põe em funcionamento estas novas estruturas, conceitos e conexões, para instaurar seu movimento. (GUEROULT, 2007, p. 242)

A reforma do entendimento se dá quando se apresenta o problema, que por sua vez, conduzirá a elaboração de uma teoria pautada nos ditames da lógica e da razão, tendo a universalidade como exigência, organiza o pensamento em sistemas de conceitos. Assim, no segundo momento da Filosofia, os filósofos, por meio das conexões e movimentos, colocaram o sistema em funcionamento, que a partir do princípio da totalidade, estabelecerá conexões com outras áreas da Filosofia.

Havendo homogeneidade entre as conexões e movimentos que se pretende estabelecer, a reunião das várias áreas é uma chamada de arquetônica.

3.3 A arquetônica

Gueroult chama de arquetônica as simetrias internas que permitem o mínimo possível de homogeneidade das noções fundamentais das regiões da Filosofia, por

meio da arquitetura é possível enfeixar os conceitos fundamentais das diferentes regiões da Filosofia. A arquitetura é fundamental para a Gueroult, pois “todo sistema filosófico resultará na arquitetura” (Gueroult, 2007, p. 244).

O papel da sistemática é diverso da arquitetura, pois diz respeito a “engenharia” de uma teoria de certa região da Filosofia, logo sistemática não produz conceitos, tal tarefa por sua vez é desempenhada pela arquitetura, que ao buscar o encadeamento de noções racionais de teorias heterogêneas oriundas de diferentes regiões filosóficas, realiza simetrias como: comparações, demonstrações, analogias, extrapolações etc. Ao contrário da sistemática, a arquitetura cria conceitos.

Por fim Gueroult ensina que um sistema filosófico para ser apreendido, deve levar a cabo a análise da sua estrutura constitutiva, que é composta por quatro elementos: problema-conceito-teoria, sistema, lógica e arquitetura. Assim a análise estrutural de textos, é o método capaz de apreender a filosofia de textos filosóficos. Em síntese, se verifica a partir do exposto, que a análise das estruturas é elemento fundamental que constitui a Filosofia.

Já Victor Goldschmidt em *Tempo Lógico e Tempo Histórico* na interpretação dos sistemas filosóficos, procura responder a seguinte questão: qual é o método mais filosófico na interpretação dos sistemas filosóficos?

3.4 O Método Estrutural em Victor Goldschmidt

Victor Goldschmidt (1914 - 1933) remete para a temática da interpretação em filosofia através da análise dos principais pontos contidos no texto *Tempo histórico e tempo lógico* na interpretação dos sistemas filosóficos. No mesmo diapasão de Gueroult, Victor Goldschmidt compartilha da tese de que é possível interpretar os sistemas filosóficos analisando o movimento interno do texto: sua estrutura.

Em Goldschmidt a Filosofia é explicitação do discurso, trazendo à baila uma importante questão que impacta diretamente a percepção do ensino de Filosofia: qual a melhor interpretação para os sistemas filosóficos? A interpretação de

sistemas é demanda delicada em relação à pesquisa e ao ensino de Filosofia, no sentido de que o intérprete pode incorrer no risco já mencionado anteriormente, de reduzir a filosofia às suas causas ou extrapolar a visão do autor. Em razão disso, a tarefa do intérprete deve ser cautelosa, de forma a não reduzir e não extrapolar o conteúdo filosófico dos sistemas.

É certo que a Filosofia também se faz por discursos, que ao serem reunidos formam o sistema do filósofo, que será interpretado por todos aqueles que de alguma forma, se deparam com os diferentes sistemas por diferentes motivos. Poderá haver tantos sistemas quando o número de filósofos, e a interpretação dos sistemas pode ocorrer por diferentes públicos, dessa forma o enfeixamento das interpretações oriundas de diferentes públicos deve, ao menos em um plano hipoteticamente ideal e desejável, refletir com coerência os significados impressos pelo autor.

Goldschmidt afirma que há duas formas de interpretar um sistema filosófico: o método dogmático e o genético.

O primeiro método que se pode chamar dogmático, aceita, sob ressalva, a pretensão dos dogmas a serem verdadeiros, e não separa a *lêxis* (A. Lalande) de crença; o segundo, que se pode chamar genético considera os dogmas como efeitos, sintomas, de que o historiador deverá escrever a etiologia (fatos econômicos e políticos, constituição fisiológica do autor, suas leituras, sua biografia intelectual ou espiritual etc.). (GOLDSCHMIDT, 1970, p.139)

Ao utilizar o termo **método** se evidencia a intenção do autor em desenvolver um modelo de interpretação dos sistemas filosóficos que seja científico e filosófico, sendo sistema o conjunto de conceitos e ideias de um filósofo. Almeida Júnior (2011), pode contribuir para a contextualização dos termos dogma, crença e *lexis*:

Em primeiro lugar, é importante destacar, neste caso, que o sentido de *dogma* é o mesmo de *conceito* e não [o] de *dogma religioso*, por isso, chamamos este método de conceitual. Igualmente, e neste mesmo sentido, quando Goldschmidt alude a *crença*, não se trata de crença religiosa, mas de que o filósofo “*acredita*” que seu sistema nos fala a verdade. E quanto ao sentido de *lexis*, citado no dicionário filosófico de André Lalande, podemos

compreendê-lo como a palavra que se torna *conceito*. (JÚNIOR, 2011, p. 44)

No entendimento de Goldschmidt o método dogmático ou conceitual é o mais adequado para a interpretação dos sistemas filosóficos, por considerar apenas o que está escrito no texto, descartando informações relacionadas à etiologia do autor. O método aceita sob ressalva a pretensão dos conceitos em serem verdadeiros, mesmo as ideias que ainda não se tornaram conceitos. Não se pretende excluir o método genético, mas de assumir o método dogmático como a opção mais adequada para a interpretação em Filosofia, visto que busca a consistência do que está sendo afirmado e questiona o sistema acerca de sua verdade.

“A interpretação genética, sob todas as formas, é ou pode ser um método científico” (Goldschmidt, 1970, p.139), portanto o método genético ao final informa sobre dados etiológicos da pesquisa, uma vez que questiona o sistema sobre de sua origem ao buscar fatos econômicos, políticos, sociais etc., acerca do autor produzindo história e não filosofia. Assim é necessário invocar outros dois importantes conceitos: o tempo lógico e o tempo histórico.

Goldschmidt afirma que “o método dogmático, examinando um sistema sobre sua verdade, subtrai-o ao tempo (...). O método genético, pelo contrário, põe, com a causalidade, o tempo (...)” (Goldschmidt, 1970, p.139 e 140). Tais afirmações foram feitas pelo autor no contexto que expõe as contradições existentes nos sistemas e como ambos os métodos abordam essa perceptiva. No método dogmático examinar um sistema a partir de sua verdade significa examinar sua estrutura, logo não se trata de um tempo cronológico, mas sim de um tempo lógico, pois a lógica abstrai a estrutura do tempo cronológico. O problema que surge é que os conceitos apreendidos da estrutura pretendem ser verdadeiros todos ao mesmo tempo. A explicação de um sistema na perspectiva do método genético ocorre justamente em uma perspectiva cronológica, onde como já dito, o resultado etiológico da pesquisa é mais relevante, dessa forma as contradições são dissolvidas na ideia de evolução histórica, “o recurso ao tempo e a evolução, permite-lhe, precisamente, explicar e dissolver as contradições” (Goldschmidt, 1970,

p.140). Nota-se que o recurso ao tempo cronológico é próprio do método genético, que nos movimentos da histórica explica a mudança no movimento interno dos sistemas, que reorganiza a ideia e produz o efeito de evolução ou progressão dos pensamentos.

Importante destacar que para Goldschmidt o método dogmático e o tempo lógico são os instrumentos mais adequados para interpretar os sistemas filosóficos, mesmo a verdade histórica não tem valor senão pela via de uma verdade filosófica, que pode ser apreendida pelo intérprete refazendo o caminho das razões, “é preciso estudar essa “estrutura de comportamento”, e referir cada asserção a seu movimento produtor, o que significa, finalmente, a doutrina ao método” (Goldschmidt, 1970, p.141). Ao indicar a necessidade de estudar a estrutura de comportamento (da obra escrita), o autor cita pela primeira vez os termos doutrina e método, logo explicados na sequência:

Doutrina e método, com efeito, não são elementos separados. O método se encontra em ato nos próprios movimentos do pensamento filosófico, e a principal tarefa do intérprete é restituir a unidade indissolúvel deste pensamento que inventa teses, praticando um método. Quando um autor consagrou a seu método uma exposição teórica, é preciso evitar esta última como um conjunto de normas dogmáticas, a serem classificadas ao lado dos dogmas propriamente ditos. (GOLDSCHMIDT, 1970, p.141)

Não é possível separar método e doutrina, o pensamento gera a tese que é revelada pelo método, similar ao artista que se expressa por meio de sua obra utilizando para isso uma técnica, o filósofo manifesta na tese seu pensamento, sendo o intérprete aquele que por meio de um método, reintegra o pensamento do filósofo a unidade indissociável que compõe seu movimento interno na obra. Interpretar é um ato de responsabilidade filosófica, que marca a busca do intérprete por uma verdade demonstrável inscrita na estrutura da obra. Contudo adverte o autor que a pesquisa em Filosofia não procede apenas da verdade:

A pesquisa em filosofia, não procede apenas da verdade, mas faz corpo com ela. Assim, para compreender uma doutrina, não é suficiente não separar a *lêxis* da crença, a regra, de sua prática; é preciso, após o autor, refazer os movimentos concretos, aplicando as regras e chegando a resultados que, não por causa de seu conteúdo material, mas em razão desses movimentos,

se pretendem verdadeiros. Ora, esses movimentos se apresentam na obra escrita. (GOLDSCHMIDT, 1970, p.142)

É mister dizer que o autor não explica o que entende por regras, tão pouco aponta um método técnico-operacional, sendo o objetivo principal a percepção dos movimentos que se apresenta na obra escrita. A partir deste entendimento, interpretar uma obra é aplicar os princípios da lógica e da razão no conteúdo material, a fim de apreender os movimentos internos de sua estrutura, conteúdos imateriais, que por fim, pretendem serem verdadeiros.

3.5 As vantagens e desvantagens: método dogmático.

Considerado pelo autor como um método filosófico, por questionar o sistema a partir de sua verdade, tem a lógica e a razão como alicerces, sendo as principais vantagens em um contexto de aplicação no ensino médio o conceito de tempo lógico, que possibilita centralizar a análise nas palavras do autor, contribuindo para que o estudante efetivamente analise os movimentos da estrutura interna da obra.

A segunda vantagem: provocar no estudante a percepção de que a interpretação é um resultado de um trabalho analítico que envolve o conhecimento da estrutura e do movimento interno da obra, afastando definitivamente a tese dos “subjetivismos” em Filosofia. É necessário demonstrar ao estudante que a interpretação não diz respeito apenas ao mundo subjetivo psicológico do intérprete.

Em relação a desvantagem, o método dogmático exclui os dados etiológicos da obra ou do autor, o que torna o trabalho com o texto complexo no ensino médio, pois a falta de informações relativas ao contexto histórico que motivou a obra ou o texto, podem fornecer ao estudante uma noção incompleta da obra. Além disso, desconsiderar a existência de um tempo histórico, pode dificultar o entendimento do estudante de que o autor pode ter amadurecido suas ideias de forma a mudar seu posicionamento à medida em que vivenciou novas experiências. Não é raro autores que divergem na maturidade, de suas próprias ideias desenvolvidas na juventude.

3.6 As vantagens e desvantagens: método genético.

A principal vantagem do método genético é o recurso ao tempo histórico, que fornece ao estudante elementos extemporâneos que auxiliam na percepção contextualizada do conceito que se pretende explicar.

Já a principal desvantagem é que justamente os elementos extemporâneos que auxiliam na compreensão do contexto não enfrentam a tese do autor. Em algum momento é necessário se confrontar com as ideias do autor e dissecá-las. Além disso o intérprete corre o risco de extrapolar o sentido do que está sendo dito no texto, em decorrência de possíveis percepções fornecidas pelos elementos etiológicos, ou até mesmo de incorrer na prática de tentar prever movimentos, sem se deter ao que de fato está sendo dito.

3.7 Da ordem por Razões: Martial Gueroult e Victor Goldschmidt

Além de serem importantes para a historiografia francesa do século XX, Martial Gueroult e Victor Goldschmidt são essenciais para a pesquisa em Filosofia, por fixarem as bases do método estrutural, e salvaguardarem o aspecto público e atemporal da Filosofia.

Ambos se complementam na medida em que através das perguntas: qual a forma mais filosófica de interpretar sistemas? Como é possível apreender Filosofia? De forma correlacionada apresentaram como resposta às questões o método de análise estrutural.

Por definição o método de análise estrutural, como questão central, busca estabelecer na obra a ordem das razões, o que implica na exegese da obra, ou do discurso do filósofo, haja vista que ambos, discurso e obra, são formulados a partir de alicerces racionais, objetivando a preservação da intenção do autor. Desse modo, o intérprete está diante da exigência de ler os clássicos da Filosofia, e em contato com o texto, buscar os encadeamentos lógicos, o que significa, antes de tudo, que há uma ordem das razões em Filosofia. Dessa forma cabe ao intérprete, uma vez identificado o encadeamento lógico do texto, apreender a Filosofia ali contida à

medida em que desvenda seus movimentos internos, e por isso para Goldschmidt, o intérprete reaprende em contato com o texto.

Na mesma esteira de pensamento, Gueroult ensina que é possível manter a diversidade de pensamentos em Filosofia, dessa forma o modelo de estrutura que resulta da união de ambos, é um modelo de reconciliação:

será através da “estrutura” que o historiador segundo Gueroult reconciliará o ceticismo científico e a crença filosófica; pois se ele renuncia à “verdade-de-juízo” das doutrinas, será para reencontrar uma “verdade-intrínseca” às filosofias, que lhe permitirá recuperar o passado para a filosofia, sem aniquilar as filosofias no mesmo erro nem negar sua diversidade na unidade de uma verdade (RIBEIRO DE MOURA, 1988, p. 168).

Nessa perspectiva a estrutura através da dupla exigência de recuperar o passado e manter a diversidade de pensamentos, se coloca como orgânica a medida em que mantém um sistema de relações e confere uma totalidade preservando a diversidade sem aniquilar filosofias.

Neste caminho a lógica e a historiografia em Filosofia se completam, pois ao se defrontar com a obra, deverá o intérprete buscar o entendimento de sua lógica interna, o que não é possível sem que se compreenda a história.

Não há Filosofia sem investigação filosófica, sendo o método estrutural, uma técnica pela qual é possível apreender Filosofia refazendo os passos do filósofo, à medida em que se redescobre através da exegese da obra, qual o problema que movimenta o sistema filosófico, e em que medida o sistema do filósofo dialoga com outros sistemas. O movimento interno do texto tem como exigência a progressão, que só é possível em razão de um hiato comum entre expressões, por isso, considerando a primazia do elemento lógico em Goldschmidt, o tempo cronológico não é capaz de definir uma tese, ou argumento, na ordem por razões. Não poderá o intérprete recorrer ao recurso do tempo para encontrar a verdade do texto a partir de dados da etiologia do autor, nessa tradição o intérprete deve conceber o sistema como um todo sincrônico, encontrando na obra o *corpus* orgânico do conjunto de pensamento. Em um sentido mais prático, deve o intérprete ler e compreender o sentido da palavra no texto, haja visto que conforme Goldschmidt é impossível dissociar método e doutrina, o mesmo se aplica à frase, que encontra seu sentido no parágrafo, e os parágrafos que fazem sentido no todo orgânico do texto, que em

conjunto com outros textos, compõem a liame do pensamento do autor. Se verifica, portanto, que a tarefa interpretativa do leitor estruturalista é complexa, pois por meio da ordem por razões busca reconstruir os alicerces do pensamento do autor, ou nas palavras de Goldschmidt “a interpretação consistirá em reaprender, conforme à intenção do autor, essa ordem por razões, e sem jamais separar as teses dos movimentos que as produziram” (Goldschmidt, 1970, p. 143).

Importa ressaltar que na perspectiva do intérprete estruturalista, dado o fato que a reconstrução da tese ou argumento, ocorre de dentro para fora da obra, o autor merece destaque. Para Goldschmidt, sendo a Filosofia explicitação e discurso o autor é sujeito que exterioriza o que procede da “intuição original”, de forma que sem a exteriorização do discurso, não há que se falar em teoria ou argumento, já que ambos só existem quando e exteriorizados no texto.

Sem dúvida, é preciso também reconhecer que um autor possui, sob certa forma, ideias, antes de poder pensar em expô-las. Mas essas ideias não terão sua forma certa, sua descoberta não estará propriamente concluída senão com o traço final da obra. Crendo o contrário, corre-se o risco de ceder à ilusão retrógrada denunciada por Bergson; admite-se que uma doutrina preexistia à exposição, qual um conjunto de verdades inteiramente constituídas e indiferentes a seu modo de explicação (e não dever ter o temor de precisar: à sua explicação verbal). Mas a *opinião* não se confunde com a *ciência*; a tese simplesmente “descoberta”, isto é, entrevista e que flutua livremente diante do espírito, não estará inventada, de verdade, senão quando for “exposta”, isto é, “encadeada por um raciocínio”. (GOLDSCHMIDT, 1970, p. 142).

A doutrina só existe quando exposta na obra e encadeada por um raciocínio, de forma que a ideia não exposta na obra é comparável a opinião, já a doutrina exposta na obra é comparável à ciência, e sendo ciência, já não pertence mais ao autor, de forma que a doutrina exteriorizada na obra passa a constituir-se como um “fora” do autor, assim como por exemplo, o conceito de *cogito* transcende Descartes, embora permaneça associado a ele não se limita ao autor. Da mesma forma que o imperativo categórico supera Kant, mas permanece associado a ele. Importa destacar que, ao exteriorizar a doutrina na obra, o autor eterniza os movimentos do texto o “lógico original”, de forma que o intérprete estruturalista ao interpretar o sistema, se depara com uma forma particular da ordem por razão, que embora particular, não se confunde com o universo subjetivo do autor. O universo mental subjetivo do autor, se encerra quando da exteriorização da doutrina na obra, sendo um sistema fechado em si, torna-se compreensível segundo sua lógica interna. Por

isso, o *cogito* de Descartes deve ser interpretado a partir da ordem das razões constituídas por Descartes, do mesmo modo, o imperativo categórico deve ser interpretado à luz da lógica constitutiva de Kant, o que conduz ao seguinte problema: se todas as doutrinas pretendem ser conjuntamente verdadeiras ao mesmo tempo, a interpretação estrutural não incorreria em inevitável conflito e disputas internas acerca da construção da razão na obra?

Este tempo único englobante, não se pode conceber ele senão à maneira da ideia kantiana, tentando-se unicamente, transpondo uma indicação dada por Bergson, restituir fragmentos dele que sejam comuns a todas as consciências (filosóficas) “suficientemente aproximadas umas das outras”, para ter o mesmo ritmo de duração” (Durée e Simultanéité 2, pg. 58); tais comparações, instituí-las à o historiador, sem levar, necessariamente, em conta o tempo histórico, entre pensadores cujo “comportamento” filosófico ofereça estruturas aparentadas. As pesquisas sobre as “formas de pensamento”, ou “estudos arquitetônicos” vão nesse sentido. (GOLDSCHMIDT, 1970, p. 146).

Goldschmidt não adentra no tema dos estudos da arquitetura, mas empresta de Bergson o termo ritmo, para de forma muito oportuna, introduzir a segunda parte do método estrutural. Não por acaso, o termo ritmo, como em uma partitura musical, expressará o que há de próximo entre os diferentes sistemas filosóficos, sem que com isso, se comprometa a ordem das razões, tema essencial em Martial Gueroult. Enquanto Goldschmidt se preocupa em organizar o sistema de uma doutrina, Gueroult, busca atribuir à Filosofia condições de totalidade através de uma constante relacional idêntica, e para isso utiliza a analogia da música:

Uma vez posicionados, esses conceitos e conexões fundamentais, que são em quantidade pequeníssima, se inserem gradualmente, experimentando as adaptações oportunas nas diferentes regiões que a filosofia pretende governar para, finalmente, forjar toda a trama que lhe é constitutiva. Assim, em toda doutrina, sob a diversidade das teorias e das combinações, sempre transparece uma constante relacional idêntica, como em música sempre subsiste, mentalmente presente por detrás dos meandros do arabesco sonoro, mesmo quando não for soado de fato, o acorde fundamental ao redor do qual tudo gravita. É por essa extensão de formas e relações dominantes que cada filosofia se engendra; que espalha, por assim dizer, por todo lado seu modo próprio de demonstratividade; que se reconhece como total, não apenas ao descrever o círculo que circunscreve seu conjunto, mas ao informar, de forma semelhante até o último detalhe, a estrutura de seus mínimos elementos, de modo que podemos dizer que está sempre por inteiro na menor de suas partes. (GUEROULT, 2007, p. 240).

Através da analogia do acorde fundamental, Gueroult avança no sentido de engendrar os diferentes sistemas, ao mesmo tempo que reconhece a diversidade de ideias entre os sistemas. A ética, política, religião, são exemplos das diferentes áreas que compõem uma Filosofia, dessa forma Gueroult busca demonstrar que através das “adaptações oportunas”, que denominamos de analogias, simetrias e correspondências, é possível engendrar uma estrutura, ou seja, forjar o heterogêneo a partir da diversidade, assim como em uma partitura musical, onde cada linha contribui para o soar do acorde fundamental. Assim é nos sistemas que a ordem por razões se faz demonstrada contudo, é na arquitetônica que a ordem por razões se compõe como estrutura. Na estrutura o agregado de partes dos sistemas estabelece relação com o todo, dessa forma a estrutura é o resultado da sistemática e da arquitetônica. É possível ao intérprete estruturalista edificar linha a linha o edifício da estrutura sem que com isso, tenha que optar entre a homogeneidade e a multiplicidade, haja vista que a arquitetônica preserva ambos e por isso é um conceito essencial em Gueroult.

Vale destacar que, o método estrutural, sob a égide da razão, torna possível a abordagem do tipo “horizontal” da Filosofia, à medida em que o intérprete se defronta com diferentes sistemas dentro de uma mesma estrutura, e também a abordagem do tipo “vertical”, onde através da ordem pelas razões, se aborda determinado sistema e as respectivas áreas que o compõe, assim o método não pretende reduzir as Filosofias a sistemas, mas sim se dirigir ao essencial e ao total em cada estrutura, dito dessa forma, se preserva a Filosofia através do filosófico.

Em síntese, o método estrutural proposto por Gueroult e Goldschmidt buscam a compreensão das doutrinas filosóficas, através da interpretação da estrutura do sistema. Ambos os autores se contrapõem as interpretações genéticas, que segundo eles, ignoram a verdadeira essência da Filosofia: ser um sistema fechado, discursivamente semelhante e detentor de uma lógica própria, constitutiva, que só é possível através da restauração dos movimentos do sistema segundo as intenções do autor.

Destacados os principais conceitos, o terceiro capítulo demonstrará a aplicação do método estrutural como metodologia do ensino de Filosofia. Espera-se que em contato com o texto o estudante estabeleça um espaço comum de pensamento entre aquele que lê e aquele que é lido, que tenha contato e apreenda a estrutura do texto, e compreenda conceitos de Filosofia ao perceber os

movimentos internos do texto. A proposta de aplicação se dá por meio de um projeto de intervenção.

4 DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Importa destacar que Gueroult e Goldschmidt não desenvolveram um método técnico-operacional de aplicação da análise estrutural de texto, dessa forma a técnica aqui proposta na forma de projeto de intervenção, visa introduzir o estudante em Filosofia através da leitura filosófica, aplicando como metodologia de leitura a análise estrutural de texto inspirada nas percepções de Gueroult e Goldschmidt.

Não se trata de uma metodologia de leitura pronta, no sentido de acabada, devendo o docente realizar as adequações necessárias de acordo com o texto e com o público-alvo.

A proposta será desenvolvida por etapas, contendo cada etapa as devidas orientações para seu desenvolvimento.

4.1 Identificação do Projeto de Intervenção:

- A leitura filosófica de texto no ensino médio através do método de análise estrutural.

4.2 Situação problema:

- Como introduzir o estudante do ensino médio em Filosofia através de leitura filosófica?

4.3 Justificativa:

O presente projeto de intervenção busca oferecer uma prática capaz de introduzir o estudante do ensino médio em Filosofia através da leitura filosófica de texto, aplicando como metodologia a análise estrutural. Trata-se, portanto, do desenvolvimento de uma metodologia de ensino, que preconiza o filosófico à medida em que estimula o estudante a refazer a lógica interna do texto e seus respectivos movimentos. Dessa forma, a estratégia proposta apresenta uma alternativa solucionável para a situação problema.

4.4 Objetivo geral:

- Promover a leitura filosófica de texto no ensino médio através da análise estrutural.

4.5 Objetivos específicos:

- Introduzir o estudante na pesquisa em Filosofia;
- Promover a leitura filosófica no ensino médio;
- Estimular a autonomia intelectual do estudante;
- Estimular a pesquisa como elemento de formação intelectual.

4.6 Desenvolvimento: da escolha do texto e da taxonomia.

a) Do texto.

Considerando que provavelmente, será a primeira experiência dos estudantes com um tipo de análise mais rigorosa do texto, é necessário selecionar com cautela o texto a ser utilizado. Textos demasiadamente complexos não são indicados para uma primeira experiência. Como forma de introduzir o estudante na prática, indica-se o texto de Jean-Jacques Rousseau, Do pacto Social, haja vista se tratar de um texto com paragrafação bem definida, além de indicar um tema que em geral, chama a atenção dos estudantes.

É muito importante que o docente ao selecionar o texto, considere a complexidade do mesmo frente ao perfil dos estudantes.

b) Da taxonomia.

Vale recordar que, embora trate-se de um modelo de análise estrutural de texto, não significa dizer que modificações não podem ser feitas. Em geral, a taxonomia é uma solução aplicável quando se pretende empregar uma análise mais rigorosa do texto, bem conhecida no universo acadêmico.

Após a seleção do texto pelo docente, é necessário que se defina a melhor taxonomia a ser aplicada em relação ao texto, sendo esta uma definição do docente. A título de exemplo, cita-se:

- a) Identificação da tese ou hipótese;
- b) Identificação do argumento;
- c) A consequência do argumento;
- d) A objeção – e/ou contra-argumento;
- e) As respostas às objeções e contra-argumentos;
- f) Exemplos.

Após a seleção do texto e da taxonomia, o docente deve preparar a ficha de leitura (anexo 1), onde recomenda-se, conforme se verificará no exemplo indicado ao final, a separação por parágrafos ou trechos, indicando a aplicação da taxonomia em cada parte.

4.7 Aula 1: sensibilização

A aula 1 é destinada para o momento de sensibilização promovida pelo docente em relação a aplicação do projeto de intervenção. O docente deve orientar os estudantes em relação a seriedade da proposta de trabalho e o comprometimento com a prática.

Nesta aula, recomenda-se a leitura em sala de aula, com os estudantes de um trecho do texto de Salma Muchail, *A Filosofia e seu Ensino: um modo de ler* (anexo 2), a fim de que o estudante conheça os pressupostos filosóficos que permeiam a prática.

4.8 Aula 2: Avaliação Diagnóstica

Preliminarmente, a fim de aferir o resultado da prática ao final, recomenda-se a aplicação de uma avaliação diagnóstica. Nesta etapa o estudante deverá receber uma cópia do texto a ser analisado, ou indicação de sua fonte. Neste caso, o estudante deverá receber uma cópia do texto de Jean-Jacques Rousseau, *Do pacto Social* (anexo 3). O estudante deverá ser orientado a realizar a leitura do texto individualmente, e ao final, responder a avaliação diagnóstica que consta no anexo 4. A avaliação diagnóstica, requer que o estudante, após ler o texto, responda a seguinte questão:

- a) Qual a problema filosófico Rousseau se propõe a responder no texto, e quais os principais argumentos utilizados?

Ao final da aula, o professor deverá recolher todos os trabalhos que, ao final, servirão de análise comparativa futura.

4.9 Aula 3 e 4: Desenvolvendo a atividade.

Na aula 3, o estudante deverá ter em mãos o texto e a ficha de leitura (anexos 1 e 3). O docente deverá orientar o estudante à:

- a) Realizar três leituras do texto (anexo 3);
- b) Encontrar o significado de palavras ou expressões desconhecidas, registrando na ficha de leitura;
- c) Identificar a hipótese ou tese em cada parágrafo;
- d) Identificar os argumentos que justificam a tese ou hipótese;
- e) Registrar conceitos ou definições implícitas ou explícitas contidas no parágrafo.

Sugere-se que o professor realize em sala com os estudantes o preenchimento da taxonomia do primeiro parágrafo, para que o estudante utilize como exemplo.

É importante que o professor certifique que o estudante compreendeu a aplicação da taxonomia, dedicando essa aula para a explicação inicial, exemplos e dúvidas.

A aula 4 é reservada para acompanhamento e finalização da ficha de leitura.

4.10 Aula 5: Da avaliação

Na aula 5, finalizado o preenchimento da ficha de leitura pelos estudantes, o professor irá propor, como atividade de finalização, sendo a avaliação contida no anexo 5, cujo objetivo é que o estudante reconstrua os argumentos que demonstram a tese do filósofo.

O professor deve motivar a avaliação de finalização como o momento de encontro entre o que lê e aquele que é lido, estabelecendo uma interlocução com o filósofo. A atividade de finalização representa o espaço de comunicação, onde o estudante, através de sua produção, tem a oportunidade de repensar o pensado.

Ao final da aula, o docente deve recolher a ficha de leitura e a atividade final.

4.11 Da análise de resultados.

Nesta etapa o docente poderá avaliar os resultados obtidos com a prática, comparando a atividade diagnóstica com a atividade final.

Sugere-se que o professor, através de um formulário próprio, colete a percepção dos estudantes em relação à prática.

O anexo 6 fornece um exemplo preenchido da ficha de leitura, a título de sugestão.

4.12 Cronograma

Etapas	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5
Sensibilização					
Avaliação diagnóstica					
Aplicação					
Avaliação final					

4.13 O que se espera do Projeto?

Espera-se ao final do projeto que o estudante apreenda a lógica interna do texto, compreendendo os movimentos internos do filósofo, na medida em que identifica as teses e principais argumentos.

A expressão de tal apreensão deve ser demonstrada pelo estudante, além da ficha leitura, na atividade escrita, oportunidade pela qual poderá reconstruir a lógica interna do texto refazendo sua lógica interna.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca das metodologias de ensino em Filosofia frente ao panorama legal e curricular (ou a ausência deles), se configuram como práticas essenciais, quiçá as únicas iniciativas que tendem a preservar a Filosofia no ensino médio e a defesa de um ensino filosófico de Filosofia.

Esta pesquisa através de sua base teórica apresentou uma solução para a situação-problema inicialmente proposta, demonstrando que é possível ensinar conceitos de filosofia através da leitura filosófica, cuja metodologia é a leitura estrutural de texto. Vale ressaltar que o projeto de intervenção também atende aos objetivos específicos à medida em que promove um espaço de encontro entre o estudante e o filósofo, entre aquele que lê a aquele que é lido. Dessa forma o estudante também é, por definição, iniciado no universo da pesquisa acadêmica, e estimulado a pesquisar por meio da leitura. Durante a atividade a prática, a análise estimulada no estudante, promove a percepção de que as análises filosóficas não estão inseridas no universo da opinião pessoal, ou da plena subjetividade, ao contrário, são o resultado de um árduo trabalho de estudo, pesquisa e análise.

O projeto de intervenção apresentado é executável e se apresenta como produto que considerou como elemento central a prática em sala de aula, contudo há de se considerar que como objeto de pesquisa executável, a análise estrutural por si só, não se encerra no produto apresentado, haja vista, conforme já dito durante a pesquisa, os autores estruturalistas não descrevem a aplicação prática do conceito, dessa forma o projeto de intervenção proposto é uma inovação frente às fundamentações filosóficas.

Melhorias são possíveis e necessárias, e não se pode fugir a crítica. A utilização da análise estrutural no ensino médio como inovação frente a metodologia não é estagnada, a prática exige do professor escolhas adequadas em relação à seleção ao texto e da taxonomia. É necessário considerar que a prática da análise estrutural no ensino médio, por si só, requer a intervenção e atenção constante do professor, a fim de se salvaguardar o elemento filosófico, dessa forma o papel do docente é fundamental.

É necessário também expor os desafios encontrados. Inicialmente, conforme proposto pelo programa PROF FILO, o projeto objetiva a aplicação de uma atividade prática como produto resultante da elaboração de uma metodologia de ensino, contudo se observa que o produto apresentado nesta dissertação consiste na apresentação de um projeto de intervenção. A opção pelo projeto de intervenção ocorreu em razão da saída do pesquisador de sala de aula durante o curso, sendo remanejado para a Secretaria de Estado da Educação. Além disso, o advento da pandemia comprometeu todas as tentativas de se organizar um cronograma viável para a implementação do projeto.

Em 2023, várias tentativas foram feitas no sentido de firmar parceria com docentes de Filosofia em sala de aula da rede pública de Curitiba/PR, a fim de que cedessem aulas para a aplicação do projeto, porém considerando que atualmente a disciplina de Filosofia possui apenas uma aula semanal na rede pública de ensino do Paraná, sendo o foco de atuação da mantenedora as ações vinculadas a implantação do Novo Ensino Médio, não foi possível, apesar de todos os esforços, sensibilizar colegas docentes para que cedessem as aulas necessárias para aplicação do projeto, que no caso totalizariam cinco aulas, correspondendo a pouco mais de um mês de aulas cedidas. Dessa forma a recusa em relação aos colegas no sentido de cederem aulas, torna-se compreensível.

Importa ressaltar que, além dos fatos já expostos, este pesquisador que atuava na Secretaria de Estado da Educação, em agosto de 2023, fora remanejado para o Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, município de Ponta Grossa/PR, não havendo tempo hábil para iniciar uma tentativa de aplicação do projeto.

Devido a todos os fatores expostos, contato com o apoio e compreensão do programa PROF FILO, restou como alternativa o desenvolvimento da dissertação no formato de projeto de intervenção.

Ressalta-se que, a aplicação de projetos, pressupõe que o pesquisador seja um professor inserido em sala de aula, contudo nem sempre este é um hiato comum a todos.

Por fim, esta dissertação, assim como outras da mesma natureza que visam preservar o ensino filosófico de Filosofia, tem se mostrado estratégias de resistência frente a complexa situação da Filosofia no ensino médio brasileiro.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, J. B. **Fundamento teórico-metodológico do ensino de Filosofia**. Educação em Revista, Marília, v. 12, n.1, p.39 – 50, Jan – Jun. 2011.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio DCNEM** - CEB/CNE. Brasília, DF, 1998a.

_____. Base **Nacional Comum Curricular: Educação é a base – Ensino Médio**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 08/08/2018.

DOCUMENTOS, **sobre alterações no programa de filosofia em função da Reforma Capanema do ensino secundário**. Gustavo Capanema. GC g 1942.12.29 (29 pgs.). Geral. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1942.

GUÉROULT, M. O problema da legitimidade da História da Filosofia. **Revista de História**, [S. l.], v. 37, n. 75, p. 189-211, 1968. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1968.128471. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 5 mar. 2023.

GUÉROULT, M. **Lógica, arquitetônica e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos**. In: Tras/form/Ação. São Paulo, 30 (1): 235-246, 2007.

GOLDSCHMIDT, Victor. **Tempo Histórico e Tempo Lógico na Interpretação dos Sistemas Filosóficos**. In: A religião de Platão. 2ª. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970. 147 p.

MUCHAIL, S. T. **A Filosofia e seu ensino: um modo de ler**. In: CANDIDO, C. CARBONARA, V. [Org.]. Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí - Ed. Unijuí, 2004, p. 335-344.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Filosofia**. Curitiba, PR: SEED/PR, 2008.

PORTA, Mario Ariel González. **A Filosofia a partir de seus problemas**. São Paulo: Edições Loyola. 2014.

RIBEIRO DE MOURA, Carlos Alberto. **História stultitiae e história sapientiae**. Discurso, n, 17, 1988.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. **O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas**. Scielo, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 08/08/2023.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e desigualdade entre os homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

7 ANEXO 1- MODELO DE FICHA DE LEITURA

Identificação do estudante:

Nome: _____ .

Série: _____ Turma: _____

Data: ____/____/____ Professor(a): _____

Título do texto: Do pacto Social

Autor: Jean-Jacques Rousseau

Fonte: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. In: Os pensadores. Tradução de Lourdes Santos Machado. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

Parágrafo 1

Suponhamos os homens chegando àquele ponto em que os obstáculos prejudiciais à sua conservação no estado de natureza sobrepujam, pela sua resistência, as forças de que cada indivíduo dispõe para manter-se nesse estado. Então, esse estado primitivo já não pode subsistir, e o gênero humano, se não mudasse de modo de vida, pereceria.

Taxonomia:

a) Tese (ou hipótese):

b) Argumentos:

c) Definições/conceitos (implícitos ou explícitos):

d) Vocabulário apreendido:

Parágrafo 2

Ora, como os homens não podem engendrar novas forças, mas somente unir e orientar as já existentes, não têm ele outro meio de conservar-se senão formando, por agregação, um conjunto de forças, que possa sobrepujar a resistência, impelindo-as para um só móvel, levando-as a operar em concerto.

Taxonomia:**a) Tese (ou hipótese):**

b) Argumentos:

c) Definições/conceitos (implícitos ou explícitos):

d) Vocabulário apreendido:

Parágrafo 3

Essa soma de forças só pode nascer do concurso de muitos; sendo, porém, a força e a liberdade de cada indivíduo os instrumentos primordiais de sua conservação, como poderia ele empenhá-los sem prejudicar e sem negligenciar os cuidados que a si mesmo deve? Essa dificuldade, reconduzindo ao meu assunto, poderá ser enunciada como segue:

Taxonomia:**a) Tese (ou hipótese):**

b) Argumentos:

c) Definições/conceitos (implícitos ou explícitos):

d) Vocabulário apreendido:

Parágrafo 4

“Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece, contudo, a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes.” Esse problema fundamental cuja solução o contrato social oferece.

Taxonomia:

a) Tese (ou hipótese):

b) Argumentos:

c) Definições/conceitos (implícitos ou explícitos):

d) Vocabulário apreendido:

Parágrafo 5

As cláusulas desse contrato são de tal modo determinadas pela natureza do ato, que a menor modificação as tornaria vãs e de nenhum efeito, de modo que, embora talvez jamais enunciadas de maneira formal, são as mesmas em toda parte, e tacitamente mantidas e reconhecidas em todos os lugares, até quando violando-se o pacto social, cada um volta a seus primeiros direitos e retorna sua liberdade, perdendo a liberdade convencional pela qual renunciara àquela.

Taxonomia:

a) Tese (ou hipótese):

b) Argumentos:

c) Definições/conceitos (implícitos ou explícitos):

d) Vocabulário apreendido:

Parágrafo 6

Essas cláusulas, quando bem compreendidas, reduzem-se todas a uma só: a alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, à comunidade toda, porque, em primeiro lugar, cada um dando-se completamente, a condição é igual para todos, e, sendo a condição igual para todos, ninguém se interessa por torná-la onerosa para os demais.

Taxonomia:**a) Tese (ou hipótese):**

b) Argumentos:

c) Definições/conceitos (implícitos ou explícitos):

d) Vocabulário apreendido:

Parágrafo 7

Ademais, fazendo-se a alienação sem reservas, a união é tão perfeita quanto possa ser e a nenhum associado restará algo mais a reclamar, pois, se restassem alguns direitos aos particulares, como não haveria nesse caso um superior comum que pudesse decidir entre eles e o público, cada qual, sendo de certo modo seu próprio juiz, logo pretenderia sê-lo de todos; o estado de natureza subsistira, e a associação se tornaria necessariamente tirânica ou vã.

Taxonomia:**a) Tese (ou hipótese):**

b) Argumentos:

c) Definições/conceitos (implícitos ou explícitos):

d) Vocabulário apreendido:

Parágrafo 8

Enfim, cada um dando-se a todos não se dá a ninguém e, não existindo um associado sobre o qual não se adquira o mesmo direito que se lhe cede sobre si mesmo, ganha-se o equivalente de tudo que se perde, e maior força para conservar o que se tem.

Taxonomia:

a) Tese (ou hipótese):

b) Argumentos:

c) Definições/conceitos (implícitos ou explícitos):

d) Vocabulário apreendido:

Parágrafo 9

Se separar-se, pois, do pacto social aquilo que não pertence à sua essência, ver-se-á que ele reduz aos seguintes termos: “Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a direção suprema da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo cada membro como parte indivisível do todo”.

Taxonomia:

a) Tese (ou hipótese):

b) Argumentos:

c) Definições/conceitos (implícitos ou explícitos):

d) Vocabulário apreendido:

Parágrafo 10

Imediatamente esse ato de associação produz, em lugar da pessoa particular de cada contratante, um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quanto são os votos da assembleia, e que, por esse mesmo ato, ganha sua unidade, seu eu comum, sua vida e sua vontade. Essa pessoa pública, que se forma desse modo, pela união de todas as outras, tomava antigamente o nome de cidade e, hoje de república ou de corpo político, o qual é chamado por seus membros de Estado quando passivo, soberano quando ativo, e potência quando comparado aos seus semelhantes. Quanto aos associados, recebem eles coletivamente, o nome de povo e se chamam, em particular cidadão, enquanto partícipes da autoridade soberana, e súditos enquanto submetidos às leis do Estado. Esses termos, no entanto, confundem-se frequentemente e são usados indistintamente; basta saber distingui-los quando são empregados com inteira precisão.

Taxonomia:

a) Tese (ou hipótese):

b) Argumentos:

c) Definições/conceitos (implícitos ou explícitos):

d) Vocabulário apreendido:

8 ANEXO 2 - A FILOSOFIA E SEU ENSINO: UM MODO DE LER

Salma Tannus Muchail.

Primeiras considerações

Ensina-se filosofia em circunstâncias diferentes e para públicos diferentes. Há, por exemplo. As conhecidas diferenças de grau de ensino: fundamental, médio, superior. Há, no ensino superior, o nível de graduação, de mestrado e doutorado. Há as diferenças de cursos: entre os currículos regulares de filosofia, reunindo estudantes diretamente interessados porque escolheram este campo de estudo até os mais diversificados cursos das mais variadas áreas, que incluem, esporádica ou complementarmente, aulas de filosofia.

Penso, porém, que, permeando estas e outras diferenças e modalizando-se conforme as diversidades de circunstâncias e de público, o ensino de filosofia remete, em geral, a um modo de leitura ou antes., a modos filosóficos de ler. Ensina-se e aprende-se filosofia ensinando-se e aprendendo-se a ler filosoficamente. E isto significa, em primeiro lugar, ler filosoficamente textos que são filosóficos, mas também e a partir daí, ler filosoficamente textos. Nesse sentido, a prática da história da filosofia - entendida como leitura filosófica de filosofias já constituídas - é, sem dúvida, uma valiosa via de acesso ao estilo de pensamento e de linguagem que configura um universo filosófico. Por consequência, é também um instrumento, por assim dizer, “pedagógico” de iniciação filosófica, permitindo que o ingresso na filosofia já se faça “de dentro dela”.

Proponho então que nos situemos nesta perspectiva bem geral que acabo de traçar e, tomando como ponto de partida, reflitamos um pouco sobre a história da filosofia ou sobre o procedimento de leitura de textos filosóficos.

Sem dúvida, o ensino da filosofia - com seu acompanhamento de leituras - contempla, pelo menos no Brasil, variações numerosas e diferentes naturezas, desde as mais flagrantes às mais sutis, atravessando as diversas instituições de ensino, os diversos momentos históricos, e até mesmo diversas regiões do país. Contudo, para iniciar nossa reflexão, permito-me desconsiderar estas variações, e esquematizando muito, indicar de modo geral que, entre nós, a tradição do ensino filosófico comporta alguns “tipos” de leitura que, para efeitos de exposição, organiza em quatro tendências.

Primeiro, uma leitura que chamarei de *ingênua* ou *simplista*: transforma tudo o que é lido em ideias gerais previamente dadas em belas, mas vazias palavras, reduzindo a singularidade de cada filosofia a lugares comuns que nada tem de novo

nem de especificamente filosófico. Segundo uma leitura *dirigida* ou *doutrinária*: faz passar tudo o que é lido por uma escolha ideológica prescritiva, submetendo a singularidade de cada filosofia a um rígido crivo do “certo” e do “errado”. Terceiro, uma leitura *objetiva* ou *rigorosa*: centrada na meticulosa reconstituição dos textos e distanciando-se de qualquer intervenção sobre eles, rege-se pelo cauteloso respeito à singularidade de cada filosofia. Quarto, uma leitura *reflexiva* ou *comprometida*: realiza a análise cuidadosa de textos na qual sustenta sua consistência, mas anima a apreensão da singularidade de cada filosofia com uma espécie de parceria, incorporando a reflexão e o ponto de vista de leitor. Em geral, as duas primeiras tendências – ingenuidade e intolerância – *tendem* a associar-se. E as duas últimas – rigor e pensamento – *podem* associar-se.

Ora, penso que a efetiva associação entre as exigências do rigor respeitoso e a coragem da reflexão inovadora compõe uma espécie de horizonte ideal da melhor leitura e, por conseguinte, do melhor ensino. Digo um horizonte ideal porque, na prática, esta associação constitui a meu ver, um exercício inconcluso cujo ponto de chegada está sempre recuado. Trata-se de uma leitura que, por um lado, situa-se em uma perspectiva própria, mas dispõe-se, por dentro, a reformular-se constantemente. E, simultaneamente, abre-se a interlocução com outras perspectivas, expondo, para fora, a imprevisíveis deslocamentos. Usando uma expressão de Merleau-Ponty, digamos que a postura do leitor que se orienta por este horizonte ideal de leitura caracteriza-se pela manutenção de um “difícil equilíbrio” (Merleau-Ponty, 1968, p. 77-84). Um equilíbrio difícil entre pares que se excluem e se chamam, como por exemplo: entre um ângulo de leitura e outros, entre o explícito e o impensado de um texto, é, principalmente, um equilíbrio difícil entre o pensamento daquele que é lido e o daquele que lê, configurando, entre ambos, um movimento de “circularidade” no qual o leitor “destrói” e “conserva” o pensamento lido porque o repensa, mas o repensa para além dele mesmo, conferindo-lhe como que um novo começo.

É a partir dessa caracterização geral da postura que podemos assim compreender como de “difícil equilíbrio”, que escolhi trazer agora a nossa reflexão um modo de leitura filosófica que é precisamente aquele proposto por Merleau-Ponty. O modo de leitura que ele nos sugere serve-nos aqui como que de ilustração ou de exemplo, na medida em que sua proposta aponta, a meu ver, para aquela maneira filosófica de ler que pretende, justamente, situar-se em um ponto de vista sem incorrer no dogmático e ser flexível sem perder rigor.

MUCHAIL, S. T. **A filosofia e seu ensino**: um modo de ler. In: CANDIDO, C. CARBONARA, V. [Org.]. Filosofia e ensino: um diálogo transdisciplinar. Ijuí - Ed. Unijuí, 2004, p. 335-344.

9 ANEXO 3 - DO CONTRATO SOCIAL I

JEAN-JACQUES ROUSSEAU

CAPÍTULO VI

Do pacto Social

Suponhamos os homens chegando àquele ponto em que os obstáculos prejudiciais à sua conservação no estado de natureza sobrepujam, pela sua resistência, às forças de que cada indivíduo dispõe para manter-se nesse estado. Então, esse estado primitivo já não pode subsistir, e o gênero humano, se não mudasse de modo de vida, pereceria.

Ora, como os homens não podem engendrar novas forças, mas somente unir e orientar as já existentes, não têm ele outro meio de conservar-se senão formando, por agregação, um conjunto de forças, que possa sobrepujar a resistência, impelindo-as para um só móvel, levando-as a operar em concerto.

Essa soma de forças só pode nascer do concurso de muitos; sendo, porém, a força e a liberdade de cada indivíduo os instrumentos primordiais de sua conservação, como poderia ele empenhá-los sem prejudicar e sem negligenciar os cuidados que a si mesmo deve? Essa dificuldade, reconduzindo ao meu assunto, poderá ser enunciada como segue:

“Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece, contudo, a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes.” Esse problema fundamental cuja solução o contrato social oferece.

As cláusulas desse contrato são de tal modo determinadas pela natureza do ato, que a menor modificação as tornaria vãs e de nenhum efeito, de modo que, embora talvez jamais enunciadas de maneira formal, são as mesmas em toda parte, e tacitamente mantidas e reconhecidas em todos os lugares, até quando violando-se o pacto social, cada um volta a seus primeiros direitos e retorna sua liberdade, perdendo a liberdade convencional pela qual renunciara àquela.

Essas cláusulas, quando bem compreendidas, reduzem-se todas a uma só: a alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, à comunidade toda, porque, em primeiro lugar, cada um dando-se completamente, a condição é igual para todos, e, sendo a condição igual para todos, ninguém se interessa por torna-la onerosa para os demais.

Ademais, fazendo-se a alienação sem reservas, a união é tão perfeita quanto possa ser e a nenhum associado restará algo mais a reclamar, pois, se restassem

alguns direitos aos particulares, como não haveria nesse caso um superior comum que pudesse decidir entre eles e o público, cada qual, sendo de certo modo seu próprio juiz, logo pretenderia sê-lo de todos; o estado de natureza subsistira, e a associação se tornaria necessariamente tirânica ou vã.

Enfim, cada um dando-se a todos não se dá a ninguém e, não existindo um associado sobre o qual não se adquira o mesmo direito que se lhe cede sobre si mesmo, ganha-se o equivalente de tudo que se perde, e maior força para conservar o que se tem.

Se separar-se, pois, do pacto social aquilo que não pertence à sua essência, ver-se-á que ele reduz aos seguintes termos: “Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a direção suprema da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo cada membro como parte indivisível do todo”.

Imediatamente esse ato de associação produz, em lugar da pessoa particular de cada contratante, um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quanto são os votos da assembleia, e que, por esse mesmo ato, ganha sua unidade, seu eu comum, sua vida e sua vontade. Essa pessoa pública, que se forma desse modo, pela união de todas as outras, tomava antigamente o nome de cidade e, hoje de república ou de corpo político, o qual é chamado por seus membros de Estado quando passivo, soberano quando ativo, e potência quando comparado aos seus semelhantes. Quanto aos associados, recebem eles coletivamente, o nome de povo e se chamam, em particular cidadão, enquanto partícipes da autoridade soberana, e súditos enquanto submetidos às leis do Estado. Esses termos, no entanto, confundem-se frequentemente e são usados indistintamente; basta saber distingui-los quando são empregados com inteira precisão.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. In: Os pensadores. Tradução de Lourdes Santos Machado. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.)

10 ANEXO 4 - AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Identificação do estudante

Nome: _____ .

Série: _____ Turma: _____

Data: ____/____/____ Professor(a): _____

Título do texto: Do pacto Social

Autor: Jean-Jacques Rousseau

Fonte: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. In: Os pensadores. Tradução de Lourdes Santos Machado. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

Questão 1

Após ler o texto indicado, responda:

1. Qual a problema filosófico, Rousseau se propõe a responder no texto, e quais os principais argumentos utilizados?

11 ANEXO 5 - AVALIAÇÃO

Identificação do estudante

Nome: _____ .

Série: _____ Turma: _____

Data: ____/____/____ Professor(a): _____

Título do texto: Do pacto Social

Autor: Jean-Jacques Rousseau

Fonte: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. In: Os pensadores. Tradução de Lourdes Santos Machado. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

Questão 1

Após leitura estrutural do texto, produza um texto respondendo a seguinte questão:

2. Qual a problema filosófico, Rousseau se propõe a responder no texto, e quais os principais argumentos utilizados?

12 ANEXO 6 - MODELO DE FICHA DE LEITURA

Identificação do estudante

Nome: _____ .

Série: _____ Turma: _____

Data: ____/____/____ Professor(a): _____

Título do texto: Do pacto Social

Autor: Jean-Jacques Rousseau

Fonte: ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. In: Os pensadores. Tradução de Lourdes Santos Machado. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

Parágrafo 1

Suponhamos os homens chegando àquele ponto em que os obstáculos prejudiciais à sua conservação no estado de natureza sobrepujam, pela sua resistência, as forças de que cada indivíduo dispõe para manter-se nesse estado. Então, esse estado primitivo já não pode subsistir, e o gênero humano, se não mudasse de modo de vida, pereceria.

a) Tese (ou hipótese):

- O homem não subsiste no estado de natureza.

b) Argumentos:

- Há obstáculos prejudiciais ao homem no estado de natureza.
- Os obstáculos sobrepujam as forças de cada indivíduo.

c) Definições/conceitos (implícitos ou explícitos):

- Estado de natureza: vida essencialmente animal, rude existência.

d) Vocabulário apreendido:

- Sobrepujar: vencer, dominar.

Parágrafo 2

Ora, como os homens não podem engendrar novas forças, mas somente unir e orientar as já existentes, não têm ele outro meio de conservar-se senão formando, por agregação, um conjunto de forças, que possa sobrepujar a resistência, impelindo-as para um só móvel, levando-as a operar em concerto.

a) Tese (ou hipótese):

- Os homens somente se conservam agregando forças.

b) Argumentos:

- Os homens não podem engendrar novas forças;
- Os homens podem agregar somente forças já existentes;
- As forças agregadas passam a operar em um só móvel, em concerto.

c) Definições/conceitos (implícitos ou explícitos):

- Forças agregadas: conjunto de forças dos homens.

d) Vocabulário apreendido:

- Impelir: fazer avançar à força, impulsionar.

Parágrafo 3

Essa soma de forças só pode nascer do concurso de muitos; sendo, porém, a força e a liberdade de cada indivíduo os instrumentos primordiais de sua conservação, como poderia ele empenhá-los sem prejudicar e sem negligenciar os cuidados que a si mesmo deve? Essa dificuldade, reconduzindo ao meu assunto, poderá ser enunciada como segue:

a) Tese (ou hipótese):

- A força e a liberdade de cada indivíduo são primordiais à sua conservação.

b) Argumentos:

- A força nasce do concurso de muitos;
- Não se deve negligenciar os cuidados de si.

c) Definições/conceitos (implícitos ou explícitos):

- Força e liberdade como elementos primordiais.

d) Vocabulário apreendido:

- Primordial: que é a origem, primeiro.
- Negligenciar: descuidar-se.

Parágrafo 4

“Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado com toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedece, contudo, a si mesmo, permanecendo assim tão livre quanto antes.” Esse problema fundamental cuja solução o contrato social oferece.

a) Tese (ou hipótese):

- O contrato social protege as pessoas e os bens com toda força comum.

b) Argumentos:

- O contrato é uma forma de associação;
- Na associação cada um se une a todos;
- Cada um se unindo a todos, se permanece tão livre quanto antes.

c) Definições/conceitos (implícitos ou explícitos):

- Contrato social: união de cada associado com toda a força comum.

d) Vocabulário apreendido:

- Associação: reunião de pessoas.

Parágrafo 5

As cláusulas desse contrato são de tal modo determinadas pela natureza do ato, que a menor modificação as tornaria vãs e de nenhum efeito, de modo que, embora talvez jamais enunciadas de maneira formal, são as mesmas em toda parte, e tacitamente mantidas e reconhecidas em todos os lugares, até quando violando-se o pacto social, cada um volta a seus primeiros direitos e retorna sua liberdade, perdendo a liberdade convencional pela qual renunciara àquela.

a) Tese (ou hipótese):

- As cláusulas do contrato são determinadas pela natureza do ato.

b) Argumentos:

- As cláusulas não são enunciadas de maneira formal;
- Qualquer modificação nas cláusulas as tornaria vãs e sem efeito.
- As cláusulas são as mesmas em toda parte;
- As cláusulas são tacitamente mantidas e reconhecidas em todos os lugares;
- Se violado o pacto, cada um volta aos primeiros direitos, perdendo a liberdade convencional.

c) Definições/conceitos (implícitos ou explícitos):

- Liberdade convencional: aquele que se estabelece no pacto social.

d) Vocabulário apreendido:

- Vã: coisa sem valor;

- Tacitamente: implícito, subentendido.

Parágrafo 6

Essas cláusulas, quando bem compreendidas, reduzem-se todas a uma só: a alienação total de cada associado, com todos os seus direitos, à comunidade toda, porque, em primeiro lugar, cada um dando-se completamente, a condição é igual para todos, e, sendo a condição igual para todos, ninguém se interessa por torná-la onerosa para os demais.

a) Tese (ou hipótese):

- As cláusulas se reduzem a alienação total de cada associado à toda comunidade.

b) Argumentos:

- Alienação total é cada um se dar completamente;
- Dando-se completamente a condição é igual para todos;
- Sendo a condição igual para todos não se torna onerosa.

c) Definições/conceitos (implícitos ou explícitos):

- Alienação total: cada associado dar-se aos demais.

d) Vocabulário apreendido:

- Oneroso: dispensa, gasto, que gera obrigação.

Parágrafo 7

Ademais, fazendo-se a alienação sem reservas, a união é tão perfeita quanto possa ser e a nenhum associado restará algo mais a reclamar, pois, se restassem alguns direitos aos particulares, como não haveria nesse caso um superior comum que pudesse decidir entre eles e o público, cada qual, sendo de certo modo seu próprio juiz, logo pretenderia sê-lo de todos; o estado de natureza subsistira, e a associação se tornaria necessariamente tirânica ou vã.

a) Tese (ou hipótese):

- A alienação sem reservas gera a união perfeita.

b) Argumentos:

- Existe um superior comum a todos os indivíduos;
- Não deve restar direitos aos particulares;
- Se não houver um superior comum o homem torna-se juiz de todos;
- Se o homem se tornar juiz de todos, persisti o estado de natureza;
- O estado de natureza leva a tirania.

c) Definições/conceitos (implícitos ou explícitos):

- Alienação sem reservas: indica a que os indivíduos devem abrir mão de direitos particulares em fase dos coletivos.

d) Vocabulário apreendido:

- Tirania: poder usurpado e ilegal.

Parágrafo 8

Enfim, cada um dando-se a todos não se dá a ninguém e, não existindo um associado sobre o qual não se adquira o mesmo direito que se lhe cede sobre si mesmo, ganha-se o equivalente de tudo que se perde, e maior força para conservar o que se tem.

a) Tese (ou hipótese):

- Cada um dando-se a todos, ninguém se dá a ninguém.

b) Argumentos:

- O associado deve adquirir o mesmo direito que cede sobre si;
- O associado ganha o equivalente de tudo que perde;

- O associado ganha força para se conversar o que se tem.

c) Definições/conceitos (implícitos ou explícitos):

- Está implícito o conceito de igualdade.

d) Vocabulário apreendido:

- Equivalente: que tem igual valor.

Parágrafo 9

Se separar-se, pois, do pacto social aquilo que não pertence à sua essência, ver-se-á que ele reduz aos seguintes termos: “Cada um de nós põe em comum sua pessoa e todo o seu poder sob a direção suprema da vontade geral, e recebemos, enquanto corpo cada membro como parte indivisível do todo”.

a) Tese (ou hipótese):

- No pacto social há uma vontade geral, suprema.

b) Argumentos:

- Há uma essência no pacto social;
- A essência do pacto se reduz a dois termos;
- Cada um se põe a vontade geral;
- Cada um é uma parte indivisível do todo.

c) Definições/conceitos (implícitos ou explícitos):

- A vontade geral surge de cada um que dá ao todo.

d) Vocabulário apreendido:

- Essência: aquilo que é mais básico.

Parágrafo 10

Imediatamente esse ato de associação produz, em lugar da pessoa particular de cada contratante, um corpo moral e coletivo, composto de tantos membros quanto são os votos da assembleia, e que, por esse mesmo ato, ganha sua unidade, seu eu comum, sua vida e sua vontade. Essa pessoa pública, que se forma desse modo, pela união de todas as outras, tomava antigamente o nome de cidade e, hoje de república ou de corpo político, o qual é chamado por seus membros de Estado quando passivo, soberano quando ativo, e potência quando comparado aos seus semelhantes. Quanto aos associados, recebem eles coletivamente, o nome de povo e se chamam, em particular cidadão, enquanto partícipes da autoridade soberana, e súditos enquanto submetidos às leis do Estado. Esses termos, no entanto, confundem-se frequentemente e são usados indistintamente; basta saber distingui-los quando são empregados com inteira precisão.

a) Tese (ou hipótese):

- A associação coletiva de cada associado faz surgir o Estado.

b) Argumentos:

- A associação produz um corpo moral e coletivo;
- O corpo moral e coletivo ganha unidade, vida e vontade;
- O corpo moral e coletivo se torna o Estado;
- O Estado quando passivo é soberano;
- O Estado quando ativo é potência.

c) Definições/conceitos (implícitos ou explícitos):

- Neste parágrafo o filósofo expõe a definição de Estado.

d) Vocabulário apreendido:

- Partícipes: participante, que faz parte de alguma coisa.