

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
CURSO DE LICENCIATURA EM FILOSOFIA

ADRICAM CAMILA VIANA DE AMORIM

**CRÍTICA SOCRÁTICA À *MACROLOGIA*: O CORRETO MODO DE COMPOR
DISCURSOS EM PROL DO ENSINO DE FILOSOFIA EM VISTA DE UMA
PEDAGOGIA FREIREANA**

RECIFE

2022

ADRICAMILA VIANA DE AMORIM

**CRÍTICA SOCRÁTICA À *MACROLOGIA*: O CORRETO MODO DE COMPOR
DISCURSOS EM PROL DO ENSINO DE FILOSOFIA EM VISTA DE UMA
PEDAGOGIA FREIREANA**

Trabalho apresentado como requisito parcial
para avaliação da disciplina TCC 2 da
Graduação de Licenciatura em Filosofia da
Universidade Federal de Pernambuco.

Orientador: Prof. Dr. Suzano de Aquino Guimarães.

RECIFE

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

AMORIM, ADRICA CAMILA VIANA DE.

Crítica Socrática à Macrologia: O correto modo de compor discursos em prol
do ensino de filosofia em vista de uma pedagogia freiriana / ADRICA
CAMILA VIANA DE AMORIM. - Recife, 2022.

34

Orientador(a): SUZANO DE AQUINO GUIMARÃES

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de
Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Filosofia -
Licenciatura, 2022.

1. DIÁLOGO . 2. EDUCAÇÃO . 3. ENSINO . 4. FILOSOFIA . 5.
COMUNICAÇÃO . I. GUIMARÃES , SUZANO DE AQUINO. (Orientação). II.
Título.

100 CDD (22.ed.)

ADRICAMILAVIANADEAMORIM

**CRÍTICA SOCRÁTICA À *MACROLOGIA*: O CORRETO MODO DE COMPOR
DISCURSOS EM PROL DO ENSINO DE FILOSOFIA EM VISTA DE UMA
PEDAGOGIA FREIREANA**

Trabalho apresentado como requisito parcial
para avaliação da disciplina TCC 2 da
Graduação de Licenciatura em Filosofia da
Universidade Federal de Pernambuco.

Aprovado em: XX/XX/20XX

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Suzano de Aquino Guimarães. (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Junot Cornélio Matos (Examinador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Anastácio Borges de Araújo Jr. (Suplente)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Ao Universo que, mesmo quando em uma organização caótica nos pressiona e expande, me permitiu vivenciar uma experiência mutuamente prazerosa e causticante.

A minha mãe, Ana Cláudia, que com todo afeto, paciência e, algumas vezes, sermões, me apoiou e inspirou com sua coragem de enfrentar um mundo que não a privilegiou em nada. Essa conquista também é sua.

Ao meu pai, Aderson Nunes, que me possibilitou amparo e proteção quando necessários, e me proporcionou carinho e gentileza da sua maneira.

Ao meu irmão mais novo, José Leandro (Zé) que com sua *niñez*, me proporcionou um sentir de soslaio o frescor da juventude que reside em nós e da angustiante passagem da vida infanto-juvenil para a aterrorizante e libertadora vida adulta.

A minha tia e primos, Cristiane, Victor e Vitória, que me sustentaram em tempos adversos e alegremente abrigaram minha mente e coração.

Aos meus avô e avó maternos, Carlos José e Ângela Maria, que me acolheram durante anos e dos quais sentirei eterna saudade quando partirem.

Aos meus amigos e amigas, pessoas queridas, que me privilegiaram e aqueceram com seu humor, alegria e entusiasmo pela vida.

Ao meu amigo e parceiro de curso, José Bartolomeu, pelos cinco anos de caminhada na graduação. Que nossa amizade se estenda para depois do mestrado, sempre em companheirismo e incentivo.

Ao professor, amigo e, nos últimos dias, orientador de pesquisa, Suzano Aquino Guimarães, por toda paciência, gentileza e organização impecável, com as quais, através de seu exemplo e inspiração, irei iniciar minha jornada como professora. Sua pessoa estará presente em toda minha prática.

Aos professores e professoras do Departamento de Graduação em Filosofia da UFPE, por todo vigor e coragem de construírem um futuro melhor para cada um de nós, através de seu empenho acadêmico.

A Universidade Federal de Pernambuco que, apesar de tantos percalços e infortúnios, proporciona um espaço de pesquisa, ensino e extensão, para àqueles que a usufruem e defendem, com toda coragem que é necessária à manutenção da educação pública de qualidade, atualmente.

A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens.

(Hannah Arendt, 1961, p. 14)

RESUMO

A presente pesquisa propõe a análise da crítica socrática ao uso dos discursos *macrológicos* para o diálogo e sua implicação pedagógica, como averiguadas nas obras Protágoras e Górgias de Platão. Assim como, o exame da teoria acerca da educação dialógica proposta por Paulo Freire, em suas obras de notável expressão Educação como Prática de Liberdade, Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido. Por fim, a constatação de disposições contidas na Base Nacional Comum Curricular no que se refere ao ensino do componente curricular filosofia e a prática pedagógica dos(as) professores(a) em virtude do uso do diálogo como viabilização das competências e habilidades da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no que concerne à formação integral.

Palavras-chave: diálogo; educação; ensino; filosofia; comunicação.

RESUMEN

La presente investigación propone el análisis de la crítica socrática al uso de los discursos *macrológicos* para el diálogo y su implicación pedagógica, como se verifica en las obras de Platón, Protágoras y Gorgias. Así como, el examen de la teoría sobre la educación dialógica propuesta por Paulo Freire, en sus obras de notable expresión *La educación como Práctica de la Libertad*, *Pedagogía de la Autonomía* y *Pedagogía del Oprimido*. Finalmente, la verificación de las disposiciones contenidas en la Base Curricular Nacional Común en cuanto a la enseñanza del componente curricular filosofía y la práctica pedagógica de los docentes en virtud del uso del diálogo como habilitante de las competencias y habilidades del área de Ciencias Sociales Humanas y Aplicadas en cuanto a la formación integral.

Palabras clave: diálogo; educación; enseñanza; filosofía; comunicación.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	8
2. CAPÍTULO 1 - DIÁLOGOS LONGOS E CURTOS: UMA TEMÁTICA EM DEBATE.....	10
3. CAPÍTULO 2 - A PEDAGOGIA DIALÓGICA E COMUNICATIVA EM PAULO FREIRE: FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO CRÍTICO E PARTICIPATIVO.....	15
4. CAPÍTULO 3 - LEITURA E REFLEXÃO ACERCA DO NOVO PARADIGMA CONCERNENTE ÀS DISPOSIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO DE FILOSOFIA.....	23
5. CONCLUSÃO.....	30
6. REFERÊNCIAS.....	33

INTRODUÇÃO

Sabe-se que Platão, dispondo da construção e expressão de suas teorias e ideias através do diálogo, explora este estilo como principal modo de comunicar as mesmas, em um exercício dialético para a ascensão do conhecimento à verdade. Neste sentido, investigando as obra intituladas Protágoras e Górgias, por meio da voz socrática, identifica-se uma crítica realizada por essas personagens platônica à forma macrológica (falar de maneira ostensiva/prolongada) através da qual seus interlocutores - Protágoras e Górgias - compõem seus discursos e, o mesmo, parte em defesa de uma forma mais benéfica - braquiológica - para se elaborar explicações que visem a exposição de determinado conteúdo, tais que sejam mais próprias para a comunicação. Tendo em vista que o processo de ensino-aprendizagem se dá por meio da comunicação entre seus envolvidos(as), a maneira pela qual os discursos são pensados e concretizados em virtude desse intuito, influencia diretamente na eficiência do mesmo, qual seja, proporcionar um efetivo ensino dos conteúdos e saberes dispostos e um aprendizado profícuo destes e o desenvolvimento da autonomia racional do(as) envolvidos(as) no processo, o qual denominamos ensino-aprendizagem na educação escolar.

Ao observar, transitoriamente, a prática do ensino de filosofia nos anos finais da formação educacional básica no Brasil - atuando como estudante de licenciatura em filosofia (UFPE) bolsista em programas de iniciação à docência como PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e Residência Pedagógica - evidenciou-se que a escolha da abordagem que se tem realizado nas aulas dessa disciplina, aponta o uso predominantemente constante da exposição oral, na qual o(a) professor(a) expõe os conteúdos oralmente, visando apresentá-los e mediá-los aos estudantes ou, melhor dizendo, interlocutores. Nisso, denota-se a reflexão sobre a questão referenciada na crítica socrática aos longos discursos (macrológicos): a denúncia ao modo como uma extensa exposição oral prejudica os participantes durante um diálogo.

Atentando-se a voz freireana, e cumprindo com a proposta de ensino presentes nos atuais documentos norteadores como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, em que os educandos(as) são protagonistas do processo, compreende-se que os mesmos devem estar envolvidos em suas etapas de forma efetiva. Ou seja, ter um espaço saudável e aberto para a realização dos diálogos que visam a formação educacional, caracteriza um modo correto de dispor da sala de aula no momento de explicar os conteúdos trabalhados nas disciplinas, principalmente ao que se refere o ensino de filosofia - disciplina

integrante da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do documento citado anteriormente.

No entanto, tem-se em conta que os(as) professores(as) de filosofia, em função das demandas de sua profissão, acabam por tornar o momento de explanação do conteúdo para os(as) estudantes em um monólogo interminável. Por isso, é deveras relevante refletir-se sobre a maneira pela qual é disposta a atenção do docente em elaborar suas aulas, no sentido de desenvolver no ambiente educativo uma aura dialógica-comunicativa. Entende-se que tal iniciativa resulta, desde de a preparação do plano de aula, dos materiais didáticos, dos recursos utilizados, até ao momento que professor(a) e educando(a) compartilham sincronicamente o espaço (virtual ou presencial) da sala de aula.

A comunicação possui papel indiscutível em nossas atividades cotidianas, principalmente, no que diz respeito à educação. Pensando nisso, e em como os(as) educandos(as) devem ser inseridos e terem à sua disposição um ambiente educativo em que formar-se-ão como indivíduos críticos e pensantes, mostra-se relevante pensarmos sobre como o modo através do qual professores e professoras de filosofia comunicam-se e expõem o conteúdo, quando participantes do processo de ensino-aprendizagem, enquanto professores(as) de filosofia, pode interferir positivamente ou negativamente do mesmo.

Intentando refletir, também, sobre como professores e professoras de filosofia estão a realizar modificações para adaptar suas aulas em função da nova proposta de ensino disposta no currículo nacional, se faz cabível pensarmos nas metodologias e abordagens através das quais, até agora, se mostrou preferível utilizar para a explanação do conteúdo desta disciplina.

Em voga, a apreensão adequada das temáticas, teorias, ideias e conteúdos afins da filosofia curricular, a necessidade de atentarmos à voz platônica pela boca de Sócrates se mostra relevante, principalmente, como aponta o mesmo, quando o conhecimento está em xeque. Sendo assim, a temática desbravada nessa pesquisa, é de suma relevância a atuação docente, na qual a relação entre comunicação e ensino é imprescindível.

Para além disso, assume-se necessária a implementação do modelo das competências socioemocionais sugeridas no texto desenvolvido pelo Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. No Aprender a Conviver é trazida à tona a importância da comunicação como fator primordial da educação e do bom convívio no ambiente educacional.

Deste modo, considerando por finalidade o contexto e a reflexão educacional, tem-se por intuito dessa pesquisa, a investigação e análise da crítica socrática aos longos discursos elaborados para fins da exposição de algum conteúdo, assim como as considerações freireanas referentes a função do diálogo em sala de aula, em relação aos discursos elaborados e utilizados pelos professores(as) de filosofia do Ensino Médio, em contexto escolar.

Assim sendo, no primeiro capítulo, analisamos a crítica socrática à composição dos discursos em prol de um diálogo profícuo, principalmente, as exposições em curso nas obras Protágoras e Górgias; depois, no segundo capítulo, refletimos sobre uma abordagem pedagógica na qual os(as) educadores(as) levem em consideração a formulação de seus discursos - exposição oral dos conteúdos - no momento de elaboração de suas aulas e material didático, tendo em vista a caracterização do processo de ensino-aprendizado como uma atividade em que o diálogo, de maneira sadia, é estimulado e vivenciado, de acordo com as elaborações filosófico-educativas de Paulo Freire apresentadas na Pedagogia da Autonomia; e, por fim, no terceiro capítulo, analisamos, a partir da perspectiva socrática, as competências e habilidades requeridas na nova BNCC referentes ao papel da filosofia, enquanto saber contido na área de Ciências Humanas e Aplicadas e explicitado nos documentos norteadores das Secretarias de Educação, visando o estímulo do senso crítico dos(as) estudantes através dos diálogos e debates das temáticas contextualizadas tendo como referência a concepção pedagógica de Paulo Freire no que diz respeito ao ensino discursivo e dialógico, de acordo com o momento histórico-político-social em que estão inseridos.

CAPÍTULO 1 - DIÁLOGOS LONGOS E CURTOS: UMA TEMÁTICA EM DEBATE

Quando se estabelece um diálogo, compreende-se que duas pessoas, no mínimo, estão em acordo para debater ou conversar sobre determinado assunto. Durante alguns poucos séculos, estivemos presos às diversas maneiras que foram consideradas como benéficas para essa dinâmica - duas pessoas que aceitam expor pensamentos e opiniões sobre determinado assunto. Nesta pesquisa, me debruço sobre textos de um dos filósofos que mais valorizou um bom diálogo para expor debates, sobre os temas mais importantes a serem discutidos - Aristocles, mais conhecido como Platão. Intento escrever e refletir sobre como o modo pelo qual um discurso é concebido e, em especial sua extensão, pode interferir na eficiência de sua função, tornando-o útil ou não à finalidade de possibilitar a exposição e o debate de ideias entre duas pessoas.

A temática que desejo desbravar, mergulhando em leituras dos diálogos platônicos, não foi ainda muito abordada por estudiosos do mesmo eixo. É evidente que, excessivamente, foi percorrido sobre linguagem abarcando o período histórico da antiguidade, nas obras de Platão e em sua filosofia. Entretanto, o número de pesquisadores que se empenharam em explorar a questão específica da *macrologia*, como o vocábulo Grego salienta em seu sentido mais estrito, não é tão extenso. Este impasse se fez aparente quando, buscando por fontes teóricas na obra do Luc Brisson - em sua compilação de escritos acadêmicos que engloba as obras platônicas e seus ramos - pouquíssimo encontrei sobre o que me proponho a estudar.

Dos mais de 30 diálogos, dentre os quais diversas temáticas são levadas à boca de múltiplos personagens, os diálogos Górgias e Protágoras serão o suporte para esse texto e essa pesquisa. Através da voz socrática, desejo passear por entre as principais aparições em que, o mestre de Platão, recorre à crítica realizada ao modo macrológico de compor discursos, saindo em defesa de outro modo específico para tal - braquiológico. Sendo na tentativa de convencer Protágoras à aceitar uma forma mais breve para expor suas ideias, e formular seus belos discursos, ou em um debate sobre qual é a arte (técnica) de um retor como Górgias, Sócrates, parecendo concordar com Cervantes quando o mesmo afirma “*Sea breve en su razonamiento, que a nadie le gusta que sea largo*”¹, transpassa por essa problemática à qual tenho curiosidade de compreender melhor: o discurso e a melhor maneira para o compor em relação ao ensino e suas demandas pedagógicas.

De acordo com o *Dictionnaire Étymologique de la langue grecque: histoire des mots*², a etimologia da palavra *μακρολογία* (macrologia) remonta seu uso desde os registros históricos de Heródoto e os escritos poéticos de Eurípides às formulações dos diálogos de Platão. O autor da obra anteriormente referida, Pierre Chantraine e seus colaboradores, asseguram que dentre as várias composições, o sentido da palavra se modifica entre os significados longo, extenso e demorado; se referindo, em contexto, ao tempo ou ao espaço (lugar). O radical da palavra, “*makros*” (*μακρο*), é utilizado em seu termo *μακρολογία* para expressar, gramaticalmente, os valores comparativos e superlativos da língua grega. Sendo assim, é possível que compreendamos seu uso, por Platão, em sentido de contraste entre uma coisa e outra. Además, das numerosas composições, o termo *μακρο* também assumiu o carácter de verbo denominativo, indicando sentidos como prolongar, distanciar e afastar.

¹ Cervantes citado in: El amigo de todos: 4,850 pensamientos clasificados y 700 refranes explicados, compilado por Victor Quintanilla Young, Vilma Elvira C. de Quintanilla, 1971.

² CHANTRAINE, Pierre. Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque: Histoire des mots. Paris: Klincksieck, 1999.

De acordo com a definição sugerida por Daniel R. N. Lopes³, é possível compreender *logos* (λογος) enquanto *discurso*, neste caso, palavras e frases, de modo genérico. Analisando o sentido que a mesma palavra possui em uso na filosofia platônica, estaremos aptos a inserir-nos no debate a seguir. Para esse filósofo, Platão, assim como para qualquer grego da antiguidade, o termo λογος (discurso) entende-se como sendo a capacidade de formular argumentos em um διαλόγου (diálogo). Considerando a última palavra, o dicionário do filósofo Nicola Abbagnano (2007) nos dispõe a seguinte definição:

DIÁLOGO (gr. διάλογος; lat. Dialogus; in. Dialogue, fr. Dialogue, ai. Dialog; it. Dialogo). Para grande parte do pensamento antigo até Aristóteles, o D. não é somente uma das formas pelas quais se pode exprimir o discurso filosófico, mas a sua forma típica e privilegiada, isso porque não se trata de discurso feito pelo filósofo para si mesmo, que o isole em si mesmo, mas de uma conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum da busca. (ABBAGNANO, 2007, p. 274)

Em sequência de análise, é necessário também um esclarecimento quanto ao uso desses termos para a caminhada dialética na filosofia socrática. Compreende-se dialética, em evidência na filosofia de Sócrates, como sendo a *pedagogia da discussão* (*pédagogique d'enseignement par discussion*) - expressão escrita na obra de André Lalande⁴, para explicar o vocábulo *dialectique* - explicitando o quão relevante é o estabelecimento de um discurso para o ensino e o aprendizado. Ou seja, ao incitar a discussão de dado tema, Platão pela voz socrática, parece estar prescrevendo um método para o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, educação. Nisso, o diálogo possui um caráter distintivo de outros meios, também, porque através do mesmo se mantém a discussão que visa o confronto de ideias e, nesse caso, em prol de uma caminhada em busca do conhecimento (διάλεκτικα).

De acordo com o que foi classificado por Sócrates, quando o mesmo enquadra o discurso de Protágoras como sendo *longo* (μακρά ομιλία), compreende-se que existem dois métodos de se construir um discurso de acordo com o que ele define como estilos para produzir os mesmos. Na passagem do diálogo *Προτάγορας* (Protágoras), Sócrates incita a personagem a modificar o modo pelo qual compunha seus discursos afirmando não estar apto para acompanhar o mesmo - e até mesmo compreender o conteúdo debatido - no “ritmo” em

³ LOPES, Daniel. Górgias de Platão: tradução, ensaio introdutório e notas. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2011. (Textos 19)

⁴ LALANDE, André. Vocabulário técnico e crítico da filosofia. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 3ª Edição. Tradução de Fátima Sá Correia.

que o sofista pretende, ao se alongar em suas explicações. No trecho a seguir, esclarece-se tal proposta através da lente socrática:

Ao terminar esse discurso, os presentes prorromperam numa salva de palmas, de aprovação à sua eloquência. Eu, porém, lhe disse: - Protágoras, sou um sujeito de memória muito fraca; se alguém me dirige um discurso longo, fico incapaz de acompanhar o assunto em debate. [...] aperta um tanto tuas respostas e deixa-as mais curtas, caso queiras que te acompanhe (PLATÃO, 2002, p. 84).

Pode-se compreender neste trecho que, utilizando-se de recursos retóricos, Protágoras pôs em risco a compreensão de seus interlocutores, pois ao se alongar demasiadamente, impediu que os mesmos mantivessem seus raciocínios, a cada etapa de sua fala, como exposto por Sócrates. No mesmo sentido, anteriormente, Sócrates insinua para Protágoras, e aos ouvintes presentes, que o mesmo possuía talento para elaborar tanto discursos longos quanto curtos, dependendo de sua inclinação.

O nosso Protágoras, pelo contrário, é tão capaz de produzir discursos longos e belos, conforme o provou neste momento, como de responder por maneira concisa, quando interrogado, e de esperar pela resposta ou de recebê-la, no caso de ser ele quem pergunta, o de que muito pouca gente é capaz (PLATÃO, 2002, p. 75).

Ao elogiar Protágoras, nessa passagem, Sócrates divide, novamente, os discursos em duas categorias, os que se formulam por meio de um estilo marcado por certa extensão e os que se constroem de modo breve. Nisso podemos perceber a demarcação que Platão realiza ao distinguir modos de formular discursos de acordo com o tamanho dos mesmos. Ao estabelecer a mesma regra de aplicação para o comprimento dos discursos, Sócrates retoma, no *Górgias*, a mesma situação realizando essa taxonomia. *Górgias*, em tal passagem, lhe toma de bom grado a sugestão do filósofo e ambos seguem em diálogo sobre a *τέχνη* (arte) da retórica.

Soc: Porventura desejarias, *Górgias*, assim como agora dialogamos, terminar a conversa um interrogando e o outro respondendo, e esses discursos extensos, como *Polo* principiou a fazê-lo, deixá-los para outra ocasião? Não traias o que asseveras, mas deseja responder brevemente as perguntas a ti endereçadas! Gor: Há certas respostas, Sócrates, que obrigam-nos a elaborar longos discursos. Todavia, tentarei responder o mais breve possível. [...] ninguém diz as mesmas coisas da maneira mais breve do que eu (PLATÃO, 2011, p. 177).

No trecho referido, a que se observar que Sócrates ao mesmo tempo que designa a melhor maneira de formular um discurso naquele momento do diálogo, também se mostra favorável à compreensão de que, noutros momentos, o discurso *macrológico* terá abertura para ser

utilizado. Nesse caso, até mesmo através da boca da personagem em diálogo com Sócrates, Górgias, é cabível pensar que, determinadas respostas e perguntas específicas, possam requerer a construção de discursos longos. Desse modo, deve se considerar que o discurso macrológico não foi, de todo, excluído para uso.

Sendo a alma, para Platão, o centro do filosofar, qual seria a melhor forma, para o mesmo para a conduzir ao conhecimento, nesse caso, à verdade? Em sua obra mais famosa, a *República*, esse filósofo antigo desenvolve a ideia de que a alma (*ψυχή*) é constituída de uma tripartição: a parte irascível, a parte vegetativa (*επιθυμία*) e a parte racional, cada qual com sua função específica⁵. Esse argumento será mais à frente (Livro X) lapidado e concluído com a afirmação de que a partição da alma pode ser compreendida como sendo apenas composta por duas partes, uma racional e outra irracional (apetitiva e irascível).⁶

Em se tratando de lidar com o conhecimento, ao concebê-lo ou ao ensiná-lo, a parte racional da alma é responsável pela busca da verdade, como sua principal função e o objeto de seu desejo correspondente, e a busca pela sabedoria (*φιλοσοφία*), como a virtude associada a ela.⁷ Alcançar o que se tem por verdade lhe parece necessário à parte da alma do homem que ele designa racional. Ou seja, nessa compreensão o ser humano possui essa característica referente à falta de conhecimento e da busca pela verdade e sabedoria. Nesse sentido, em sua teoria do conhecimento, Sócrates afirma ser possível obter tais dotes por meio da dialética, da qual ele se utiliza ao pôr em prática a técnica de “parir idéias” (*μαιευτική*), por meio da qual esse filósofo encaminha seus interlocutores ao contato com a verdade.

No entanto, de acordo com Sócrates em diálogo com o sofista Protágoras (*Πρωταγόρας*), há maneiras erradas de se realizar tal ato quando se está em “xeque” a possibilidade de alguém conhecer a verdade. Neste diálogo, em uma de suas obras que tem por título o nome desse personagem importante que com ele dialoga, esse filósofo traz à evidência a necessidade que se leve em consideração o modo pelo qual se produz um discurso.⁸

⁵ PLATÃO. **República**. Livro IV (442b, 442c, 444b), Editor. Martin Claret, Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo, 2003.

⁶ SILVA, José. **A Tripartição da Alma na República de Platão**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, pág. (36-52), 2002. Disponível em: <https://www.teses.usp.br>.

⁷ PLATÃO. **República**. Livro IX (580d, 581b), Editora: Martin Claret, Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo, 2003.

⁸ PLATÃO. **Protágoras** (334d - 335c), Tradução de Carlos Alberto Nunes, Editora da Universidade do Pará, 2002.

A distinção entre os discursos *macrológicos* e *braquiológicos* não delimitam distinção entre os discursos sofistas e os discursos filosóficos, apenas sugerem que, de acordo com a crítica socrática contida no Protágoras, para na proposta arremetida por Sócrates, pode-se considerar que existem momentos específicos nos quais é correto se utilizar de um estilo em detrimento outro. Nesse caso, a crítica realizada aos longos discursos (*macrologos*), não se refere à condenação absoluta do mesmo na composição dos discursos, mas explicita o momento não cabível para utilizá-lo.

Sócrates, como ouvinte, externa sua opinião de que, naquele dado momento do diálogo, sobre aquele assunto específico, o longo discurso de Protágoras pôs em risco sua compreensão e avanço no diálogo. E isso, tendo por consideração a importância que há no discurso, em direcionar as almas (*ψυχολογία*) ao conhecimento da verdade, surgindo então como impasse e caracterizando-se como um modo errôneo e sofrível de estabelecer um diálogo, quiçá uma confronto de ideias (dialética).

Ademais, é preciso levar em consideração que os diálogos tanto podem direcionar à apreensão da verdade, como podem guiar a razão ao convencimento momentâneo de dados equivocados, ou uma má compreensão dos mesmos pelo interlocutor. Essa forma de compor discursos, adornando a retórica sofista, é evidenciada por Sócrates com ênfase na possibilidade de haver concordâncias e aceções de argumentos que, em outra circunstância ou com discursos formulados de outra maneira (ou seja, por meio de um discurso *braquiológico*), não ocorreria.

CAPÍTULO 2 - A PEDAGOGIA DIALÓGICA E COMUNICATIVA EM PAULO FREIRE: FORMAÇÃO INTEGRAL DO SUJEITO CRÍTICO E PARTICIPATIVO

Demarcando um mesmo percurso reflexivo e provocativo sobre quais iniciativas metodológicas em prol do processo de ensino-aprendizagem devem ser revisitadas, repensadas e, novamente, desenvolvidas, a obra Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, assim como outras leituras do mesmo autor, irrompem necessárias ao debate sobre como o discurso, enquanto diálogo, é uma prática a ser examinada, por ser tão benéfica quanto, quando ausente, danosa, no espaço do ambiente escolar. Pois bem, assume-se aqui, como se

pretende realizar a pesquisa engendrada nestas páginas, o fluxo proposto pelo patrono da educação que é aprimorada pela dialética em curso na *ação-reflexão*⁹.

Com a proposta aliciante de expor algumas atitudes e iniciativas que delimitam e caracterizam a práxis dos(as) professores(as), em a Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire apresenta algumas exigências em relação ao que se pode considerar como de extrema relevância para uma atuação pedagógica educativa e transformadora, a partir da atuação desses profissionais. Para tanto, os subcapítulos de cada um dos três capítulos principais, apresentam-se iniciados pela frase "Ensinar exige" seguida do que passarão a tratar os mesmos. Ou seja, ao decorrer da obra, o educador pernambucano intenta explorar a prática docente através de suas proposições acerca de como se efetiva a prática de ensinar a partir de princípios norteadores que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem, explorando o que ele mesmo intitula como *saberes necessários à prática educativa*. No capítulo que posteriormente será mencionado, Paulo Freire declara em seu título que *Ensinar é uma especificidade humana*, e como atitude propriamente considerada humana, em um dos subtópicos do capítulo, que tanto importa para essa pesquisa, concretiza-se tal especificidade na seguinte disposição: *Ensinar exige disponibilidade para o diálogo*.

Sugerido como atitude profícua para o processo de ensino-aprendizagem, em relação ao diálogo e ao perigo dos longos monólogos de quem explana um conteúdo, propondo-se elucidar o mesmo à outrem, Paulo Freire explicita em a Pedagogia da Autonomia o que ele elabora como "disponibilidade para o diálogo". Como afirma no seguinte trecho da obra mencionada: "Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente" (FREIRE, 2002, p.69).

Tal abertura para o diálogo não caracteriza apenas uma atuação pedagógica de coexistência e encontro com o outro, bem como viabiliza um ambiente educativo de formação que considera a participação dos(as) educandos(as) enquanto indivíduos complexos, múltiplos e plurais, que possuem vivências diversas, para além da sala de aula e dos conteúdos com os quais, na maioria das vezes, entram em contato através de um comportamento heterônomo e passivo, subjugados a serem meros ouvintes de uma retórica inutilmente prolongadas de um(a) professor(a). Sendo assim, o espaço educativo deve priorizar escolhas de práticas e

⁹ "Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (FREIRE, 1987, p.50).

metodologias pedagógicas para que sejam desenvolvidas em um ambiente em que a explanação oral monóloga - que valoriza mais os conteúdos transmitidos de maneira teórica e verticalizada do que a o desenvolvimento de um ser crítico - não seja perpetuada, como nos modelos das tendências tradicionais, mas em um espaço de diálogo, debate e conversação, nos quais educadores(as) e educandos(as), disponham-se a assumirem uma posição dialógica e comunicativa.

Sendo assim, pleiteando a descontinuidade e não replicação das escolhas pedagógicas que até então permearam o ensino de filosofia, assim como outros saberes dentro e fora da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em que a razão instrumental dominou as instâncias educativas, pretende-se como necessário que outras opções sejam deferidas e que as mesmas executem suas ações no desenvolvimento intelectual e social dos indivíduos em consonância com atitudes que estimulem suas capacidades de compreensão da realidade e resolução de conflitos desde uma ação comunicativa e dialógica da razão, conforme expresso pela referência exposta acima que denota-se alinhada com as teorias pedagógicas freirianas averiguadas.

O diálogo enquanto proposta pedagógica ressoa na pedagogia freireana como um dos principais instrumentos para o fomento de um ambiente libertador no que tange ao processo de ensino-aprendizagem e/ou ensinagem. Como aponta o seguinte trecho da obra coletiva, Dicionário Paulo Freire “Freire nos desafia para que todo projeto de educação que pretende ser libertadora comece por sua própria coerência metodológica, que implica a postura dialógica como fundamento primordial do processo libertador” (ZITKOSKI, apud STRECK, 2010, p. 236), observa-se a partir disso que a prática dialógica para esse processo é fundamental em virtude, inclusive, da efetiva pedagogia libertadora propiciada no ambiente escolar. Dessa forma, o mesmo Dicionário nos indica que “O desafio freiriano é construirmos novos saberes a partir da situação dialógica que provoca a interação e a partilha de mundos diferentes, mas que comungam do sonho e da esperança de juntos construirmos nosso *ser mais*” (ZITKOSKI, apud STRECK, 2010, p. 237, grifo do autor), ou seja, quando pretende-se desenvolver um ambiente de diálogo, que culmine em uma educação libertadora em virtude da formação de sujeitos críticos e reflexivos, deve-se lidar com o fato de que o diálogo é uma ponte segura para se alcançar a verdadeira interação que constrói uma relação entre as realidades e vivências díspares que, talvez, não teriam a oportunidade de interagir de outra forma, e que coadunam para uma educação diversificada e integral do indivíduo.

Apresentando o ensino como *especificidade humana*, Paulo Freire no capítulo três da Pedagogia da Autonomia, aborda o imperativo de que *Ensinar exige disponibilidade para o diálogo* ou, como será explanado a frente, que a abertura a uma relação dialógica é necessária para imergir na realidade que cerca àqueles(as) que estão envolvidos(as) no processo de ensino-aprendizagem coexistentes no ambiente da educação escolar enquanto sujeitos inacabados(as). Intencionando sugerir as principais características da atitude pedagógica transformadora para educadores(as) comprometidos(as) em desenvolver ambientes escolares aos moldes de uma pedagogia que, para além de educar liberta, o autor mencionado exprime seus ideais através da conceituação do que seja uma pedagogia libertadora fundamentada na dialogicidade, enquanto abertura ao mundo do(a) outro(a). Ou seja, estar aberto(a) ao diálogo significa, por vezes, estar atento(a) à realidade que permeia a vivência dos(as) educandos(as), e tal atitude se efetiva a partir da viabilidade ao diálogo em sala de aula, construído, também, através da abordagem dos conteúdos previstos para os componentes curriculares. Sobre isso, afirma Paulo Freire na obra supracitada:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, aos seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. [...] A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (FREIRE, 2002, p. 69).

No mais, superando uma pedagogia bancária, na qual importa mais a transmissão do conteúdo do que a construção de conhecimento e desenvolvimento um sujeito crítico e reflexivo em relação a sua própria realidade, discute-se na Pedagogia do Oprimido - obra de suma importância - a relevância do diálogo na prática pedagógica libertadora, através do conceito de dialogicidade, no qual O pensador-educador propõe a seguinte dinâmica para o processo de ensino-aprendizagem dialógico:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1987, p. 50).

Portanto, visando uma formação na qual os indivíduos efetivem suas potencialidade em pensar e pronunciar o mundo, ao qual conhecem, é necessária à prática docente o exercício e elaboração de um espaço de diálogo e explanação dos(as) envolvidos (as) neste processo, os(as) quais são os(as) principais beneficiados e/ou prejudicados, os(as) educandos(as).

Para tanto, a crítica realizada por Platão, ao expor o dano que uma explanação (discurso) que se pretende educativa gera, quando realizada sob o estilo macrológico (prolongada), aparece em Paulo Freire através da interpretação do termo *verbosidade*, o qual esclarece que, em alguns momentos, a prática pedagógica de um(a) docente pode incorrer ao erro de tornar-se mera *palavra oca*. Compreende-se, então, que uma pedagogia libertadora nada mais é que uma ação efetiva de participação dos indivíduos imersos no processo de ensino-aprendizagem, em que possuem espaço para exporem suas interpretações e reflexões acerca do que estão aprendendo e não incorporem uma atitude passiva mediante a figura de um(a) educador(a) que irrompe em longos monólogos explorando os conteúdos. Como afirma o trecho a seguir, da obra, também incontornável para esse debate, *Educação Como Prática de Liberdade*:

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação (FREIRE, 1967, p. 100).

Ao expor os perigos de uma educação que não valoriza as experiências dos(as) educandos(as) e não os(as) proporciona um ambiente sadio para que se expressem e confrontem suas ideias e compreensões acerca da realidade, o autor apresenta o caminho que se deve evitar ou, na medida do possível, abandonar por completo. Revisitar, repensar e reavaliar a prática docente é necessário com atividade constante e diária, como forma de distanciar-se cada vez mais de uma prática pedagógica que tolhe as potencialidades dos(as) educandos(as) em processo de ensino-aprendizagem e ensinagem na educação básica. Percebe-se, dessa maneira que, enveredar por essas propostas e estar atento(a) às escolhas de metodologia e abordagens didáticas, gera uma prática docente que promove uma educação de sujeitos que não somente compreendem conteúdos programáticos, mas tornam-se críticos e reflexivos sobre suas realidades e vivências em todas as esferas, como afirma O educador libertador “A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens” (FREIRE, 1987, p. 51), ou seja, os(as) professores(as), devem ater-se à suas práticas pedagógicas para que não perpetuem a atitude de um(a) educador(a) que dispõe impasses a ponto de seus educandos e educandas não conquistarem o mundo através da palavra, o desvendando através do conhecimento seus fenômenos sociais, políticos, históricos, biológicos, físicos.

Ademais, ao decorrer de uma análise da abertura ao diálogo como efetivação do ensinar com especificidade humana, encontra-se na Pedagogia da Autonomia a elaboração

acerca da exigência que o ensinar possui em relação ao *saber escutar* como necessária atitude docente. Posterior ao desenvolvimento de um ambiente essencialmente dialógico de ensino-aprendizagem, sugere-se que o(a) docente lançará mão a sua conduta diante de um(a) educando(a) disposto(a) a usufruir deste espaço, colocando em prática o que foi sugerido, que seja sua participação efetiva, expressando através da palavra sua compreensão da realidade. Por isso o diálogo efetivamente educativo para a formação de indivíduos críticos(as) e reflexivos(as), dispostos(as) a compreender o mundo que os(as) entornam e não somente acumular informações sobre o mesmo, não se concretiza somente pela delegação de um espaço para a fala, porém, pela simultaneidade de um lugar de escuta legítima, como apresenta Paulo Freire, no trecho a seguir:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a ferir com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*. [...] O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele (FREIRE, 2002, p.58, grifos do autor).

Posterior a exigência de liberdade e autoridade, tópico em que Paulo Freire expressa suas colocações sobre a necessidade de haver liberdade, diferente de libertinagem, e autoridade, diferente de autoritarismo, na sala de aula, o autor se debruça a observar que, o comportamento de não saber *escutar*, prática de alguns professores(as), é de fato uma atuação autoritária e não de autoridade docente. Pois, o mesmo assumirá que escutar o que os(as) educandos(as) têm a dizer, é mais do que permitir que o digam, mas reconhecer que o dito não é expressam de um mero ouvinte, entretanto, participação efetiva e necessária para a factualidade de uma educação dialógica e democrática, com apontado a seguir:

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar* a, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com* (FREIRE, 2002, p.59, grifos do autor).

Justificando sua análise, assertivamente, o autor critica a ação que ele mesmo denomina de intolerável, do educador(a) que, de maneira autoritária, impõe-se como único a usufruir do espaço de fala ou, quando menos, apossa-se de quase todo tempo disposto para o mesmo, como se àqueles(as) que o(a) escutam, igualmente, não teriam algo a dizer. Logo,

para não incorrer em tal erro, Paulo Freire indica que, exercendo sua autoridade legítima de educador(a), o(a) professor(a) disponha do tempo de sua exposição para incentivar, inquirir, desafiar seus(as) educandos(as) que falem, e que sejam mais que ouvintes passivos(as), contudo, interlocutores(as) ativos(as). Para tanto, esclarece o autor da Pedagogia da Autonomia que:

Por isso é que, acrescento, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, *responda*. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço *silenciado* e não num espaço *com* ou *em* silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é *cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala (FREIRE, 2002, p.60, grifos do autor).

Mediante tal introdução da ideia de que o silêncio também é importante durante um diálogo educativo, tem-se esclarecida a inquietação de tantos educadores(as) sobre como expor uma determinada quantidade de conteúdo e abordar assuntos e temáticas, em relação às quais ele(a) possui domínio e qualificação, sem que lhe seja concedida a palavra em modo de exposição oral. Na obra até agora analisada, assim como em outras, é deliberada, também, a necessidade de haver, em determinados momentos, o silêncio, como complemento ao momento de fala, para que o diálogo se efetive. Ratifica-se, então, que o silêncio em momento oportuno para a educação dialógica desenvolver-se, é uma questão não ignorada pelo educador pernambucano, e o mesmo deve ser utilizado de maneira solidária e complacente por parte de educadores(as) e educandos(as), como proposto a seguir:

A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, Me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto a fala comunicante de alguém, procure *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com o fazer puros *comunicados*, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 2002, p.60, grifos do autor).

No entanto, observa-se o fato de que, a disposição do silêncio para possibilitar a fala, mais uma vez, não é exclusividade do educador(a) mas, também, do educando(a), enquanto participante ativo do diálogo. Como indivíduo em constante processo de formação, o(a) estudante da educação básica estará rodeado(a) de oportunidades de fala que o(a) incentivem a, da mesma forma, projetarem essa participação na experiência em sociedade.

Para além de uma iniciativa pedagógica que incentiva as formulações argumentativas da fala dos(as) estudantes, o ambiente da educação dialógica desperta na pessoa em processo de formação integral a expectativa de fazê-lo sob outras esferas de sua existência. Como pode-se compreender do trecho a seguir na obra *Pedagogia do Oprimido*, da mesma forma que o(a) educando(a) se sentirá apto e acolhido no momento de ensino-aprendizagem na sala de aula e agirá de modo tal a expor suas ideias, pensamentos e compreensões acerca do que estiver sendo explanado, em uma interação dialógica com o educador(a) e os(as) outros(as) colegas, irá replicar tal comportamento fora das paredes da escola.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 1987, p. 51).

Evidencia-se, neste caso, também, a distinção entre a comunicação e o comunicado, que demarcam, para além da participação ativa dos(as) educandos(as), a efetiva prática dialógica dos(as) professores(as). No *Dicionário Paulo Freire*, estes termos são confrontados a partir das explicitações que esse autor elabora a partir de suas teorias acerca da pedagogia libertadora. Dentre algumas palavras cunhadas por Paulo Freire para expressar suas ideias e conceitos, o comportamento do(a) educador(a) que comunica, é o mesmo que deposita conhecimento nos educandos(as), diferentemente do que se concretiza na educação dialógica, na qual comunica-se através do diálogo que é mediado a partir dos conteúdos programáticos. Como no trecho a seguir, do *Dicionário Paulo Freire*, analisa os termos mencionados, destaca-se esse contraste:

A educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e sua existência, optando pela comunicação. Por isso, somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz também de gerá-la. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. Logo, a comunicação está ligada à cultura e ao diálogo (BASTOS, apud STRECK, 2010, p. 154).

Ainda sobre a relação entre educação e comunicação, o debate sobre essa questão alcança a distinção, também, entre extensão e comunicação, no vocabulário freireano. O teórico da pedagogia libertadora, em ensaio intitulado *Extensão ou Comunicação?*, elabora que o diálogo constitui-se como participação mútua e recíproca incompatível com a extensão, a qual, enquanto comunicado, inferioriza os indivíduos. Desse modo, aponta-se a relação entre um comportamento de abertura para o diálogo e a troca necessária para que a educação, enquanto processo de ensino-aprendizagem, concretizada em uma ambiente democrático e

plural, incorra em uma formação integral de um indivíduo efetivamente participativo, aflorando-se a expressão do que é considerada por Paulo Freire como caráter distintivo da humanidade, o que o Dicionário Paulo Freire explana no seguinte trecho:

[...] a comunicação é diálogo, e o diálogo é comunicativo. Isso significa que na comunicação não há sujeitos passivos, e sim coparticipação e reciprocidade. O diálogo é uma condição fundamental para a humanização. Em outras palavras, o diálogo não invade, não objetiviza, não enche o outro de conteúdos. (GUTIÉRREZ, apud STRECK, 2010, p. 354).

Por fim, sob outra perspectiva, não menos importante, a relevância do diálogo, enquanto base para o processo formativo, expressa-se como uma espécie de ética educativa, na qual engendra-se a dinâmica de troca, que mais tarde permuta-se-à no convívio e coexistência social, pois, assim como alguns sociólogos e outros estudiosos, Paulo Freire aponta que a linguagem e o desenvolvimento da mesma, assim como sua instrumentalização no diálogo, perpassa a intersubjetividade; sobre isso, segue-se o que consta no Dicionário Paulo Freire:

Para Freire, é pela linguagem que o sujeito objetiva sua subjetividade; esta, por sua vez, emerge de um processo de intersubjetividade. Assim, constituir o eu pelo reconhecimento do tu é o princípio da subjetividade que está sempre condicionado ao princípio de intersubjetividade (LOSSO, apud STRECK, 2010, p. 464).

Destarte, sob essa ótica, compreende-se que a educação dialógica por si só não conclui o processo de ensino-aprendizagem, mas incorpora ao mesmo a realidade cidadã em que os(as) educandos(as) terão de atuar em relação aos outros indivíduos, suas vivências e expressões político-sociais. Evidenciando-se, então, que se torna possível a efetiva integração do indivíduo à sociedade quando o mesmo exprime compreensão acerca da realidade e os saberes que a envolvem através da fala no diálogo, expressão tal que tem seu início na sala de aula e prolonga-se fora dela.

CAPÍTULO 3 - LEITURA E REFLEXÃO ACERCA DO NOVO PARADIGMA CONCERNENTE ÀS DISPOSIÇÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

Observa-se que o processo de ensino-aprendizagem é, constantemente, posto à prova àqueles que o executam e acabam por lhe testar e atestar, seus limites e desafios: professores(as) e educandos(as). Sob a ótica de Paulo Afonso e Cleide do Amaral, no livro *A Aula Operatória e a Construção do Conhecimento*, esta reflexão é disposta logo no início, quando é proposta a ideia de que o ambiente escolar é uma espaço em que nos é confrontado

o problema epistemológico acerca da compreensão do processo de aquisição do conhecimento, em relação ao que se ensina e o que é aprendido/apreendido. Para além da análise sobre a importância do diálogo no ambiente educativo escolar, e sobre como tal metodologia é compreendida enquanto indispensável, para que a finalidade de uma educação libertadora se efetive, e tendo como horizonte as recentes propostas de educação básica em nosso país, apresenta-se, na presente pesquisa, a culminância de uma reflexão mais assertiva sobre essa questão e o ensino de filosofia. Pensando a prática docente do(a) professor(a) de filosofia do ensino médio, a que se ater nesta análise a realidade do mesmo, suas limitações, entraves e desafios diários, assim como suas possibilidades, alternativas e desbravamentos, executados em sala de aula e, diga-se de passagem, fora dela, envolvendo sua atuação profissional.

A Base Nacional Comum Curricular, por se tratar de um dos principais documentos norteadores para a educação brasileira, atualmente, abarca o que se tem considerado como conhecimentos mínimos a serem desenvolvidos pelos currículos dos sistemas de ensino em cada estado do país, ou seja, nesta normativa estão expressas as expectativas de aprendizagem para os(as) educandos(as) ao longo da formação no ensino básico da educação escolar nacional no que concerne aos conteúdos indistintos para todas as regiões. Neste caso, ao que se refere a disposição dos saberes que compõem tais conteúdos, assuntos e temáticas, o documento nacional organiza de maneira interdisciplinar as áreas de conhecimento, dentre as quais estão propostas as competências e habilidades em que, evidenciam-se tanto o ensejo através dos quais serão alcançadas quanto os objetivos e finalidade das mesmas.

Para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na qual o componente curricular filosofia integra, o documento implementado ao longo dos últimos cinco anos, propõe a seguinte atuação em relação à educação e ao processo de ensino-aprendizagem com vista à formação integral do indivíduo assim como sua atuação cidadã:

[...] a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem ainda o grande desafio de **desenvolver a capacidade dos estudantes de estabelecer diálogos** entre indivíduos, grupos sociais e cidadãos de diversas nacionalidades, saberes e culturas distintas (BNCC, 2018, p. 548, grifo nosso).

Compreende-se, então a evidente necessidade da escolha metodológica que implica no desenvolvimento de um ambiente dialógico para aquilo que está previsto na Base, e para que

o que está explanado acima, e será mais a frente, efetive-se na prática docente do(a) professor(a) de filosofia na educação básica e, neste caso, a pedagogia dialógica encontra espaço de aplicação favorável e justificada.

Para além de uma formação voltada à atuação cidadã, desenvolvida a princípio na sala de aula e continuamente exercitada em sociedade, a educação baseada em uma pedagogia dialógica de participação efetiva daqueles(as) que a vivenciam é caracterizada, também, como propícia ao exercício cognitivo em virtude da apreensão de informações e o desenvolvimento do senso crítico em prol do conhecimento científico e da pesquisa, inicialmente experienciada ao longo da formação básica, como apresenta o trecho da BNCC a seguir:

[...] os jovens constroem hipóteses e elaboram argumentos com base na seleção e na sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas. A elaboração de uma hipótese é o primeiro passo para o diálogo, que pressupõe sempre o direito ao contraditório. É por meio do **diálogo** que os estudantes **ampliam sua percepção crítica tanto em relação à produção científica quanto às informações que circulam nas mídias**, colocando em prática a dúvida sistemática, elemento essencial para o **aprimoramento da conduta humana** (BNCC, 2018, p. 548, grifo nosso).

Considera-se, sob essa perspectiva, a questão em relação ao protagonismo juvenil, como concretização da similaridade humana em mediar o mundo por meio da palavra e compreender essa mediação através do diálogo, assim como o exercício da autonomia dos(as) mesmos(as) no processo de ensino-aprendizagem, permeando a participação dos(as) educandos e justificando a necessidade dos(as) mesmos(as) de observarem, investigarem e conhecerem o mundo através da palavra. Os professores(as) de filosofia, assim como os demais componentes da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, têm em sua prática o amparo epistemológico para lançarem mão de tal metodologia dialógica, a partir da reflexão proposta acerca do mal uso dos discursos longos, na inquietação expressa por Sócrates e apresentada no primeiro capítulo e na fundamentação teórica da pedagogia libertadora de Paulo Freire que sugere a implementação de uma educação dialógica para a formação de indivíduos críticos que mediam o mundo e o conhecimento que inferem através do diálogo. Dessa forma, a disposição modal para a defesa e ratificação dessa prática educativa, encontra-se, também, no trecho a seguir, em que é explanado o carácter dessa educação que propõe espaços de efetiva atuação de seus(as) partícipes:

Para a promoção de tais aprendizagens, para o desenvolvimento do **protagonismo juvenil** e para a **construção de uma atitude ética pelos jovens**, é fundamental mobilizar recursos didáticos em diferentes linguagens,

selecionar formas de registros, valorizar os trabalhos de campo e estimular práticas voltadas para a cooperação. Os materiais e os meios utilizados podem ser variados, mas o objetivo central, o eixo da reflexão, deve concentrar-se no conhecimento do Eu e no reconhecimento do Outro, nas formas de enfrentamento das tensões e conflitos, na possibilidade de conciliação e na formulação de propostas de soluções (BNCC, 2018, p. 549, grifo nosso).

Distinguindo o ser humano, de maneira similar a muitos(as) pensadores(as) ao longo da história da filosofia, o texto na BNCC, no que concerne aos saberes da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ilustra a condição de existência da humanidade como social. Dispondo de um vocabulário propriamente filosófico em sentido e significado dos termos utilizados, a sociedade é compreendida neste texto como organização *sine qua non* da espécie humana e, para tanto, tal disposição em sociedade implica na atuação política de quem a compõe, sendo assim, a formação dos(as) cidadãos(ãs) é de suma importância desde os mais tenros anos, tanto mais durante a educação básica, principalmente, nos anos do Ensino Médio, em que se aborda enfaticamente o conteúdo filosófico. Outrossim, a outra dinâmica que envolve a sociedade em seu cerne e que está presente no texto é a coexistência de seus indivíduos, considerando suas singularidades e diversidades, nas mais diferentes esferas. Sobre esse aspecto da vida sociopolítica que, sobretudo, viabiliza o diálogo como interlocução e através dele se concretiza, o texto da Base dispõe o seguinte comprometimento que a educação, de caráter humanista, deve considerar em relação ao que se compreende como conhecimento e reconhecimento do Eu e do Outro:

Em suma, o conhecimento do Outro, da outra cultura, depende da capacidade de se indagar e indagar o Outro, atitudes fundamentais às aprendizagens da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esse é o primeiro passo para formação de novos sujeitos protagonistas tanto no processo de **construção do conhecimento** como da **ação ética** diante do mundo real e virtual, envolvido por uma multiplicidade de culturas (BNCC, 2018, p. 555, grifo nosso).

Portanto, para além de uma prática pedagógica que incentiva o desenvolvimento das capacidades cognitivas e raciocínio crítico, de uma atuação cidadã e política autônoma e colaborativa, o diálogo também proporciona uma convivência resultante de uma dinâmica de construções mútuas de transformação da sociedade em respeito às pessoas que compartilham esse espaço. No mais, o texto da BNCC evidencia como a disposição do espaço escolar para o contraste entre diversas visões e perspectivas, em um ambiente em que a educação dialógica atua possibilitando a formação de sujeitos aptos(as) a conceber uma sociedade pautada em

princípios e valores democráticos de participação efetiva na política e em seu desenvolvimento contínuo, com demonstra o trecho a seguir:

[...] no Ensino Médio, a heterogeneidade de visões de mundo e a convivência com as diferenças favorecem o desenvolvimento da sensibilidade, da autocrítica e da criatividade, nas situações da vida, em geral [...]. Essa ampliação da visão de mundo dos estudantes resulta em ganhos éticos relacionados à autonomia das decisões e ao comprometimento com valores como liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade (BNCC, 2018, p. 557).

Destarte, dispondo, dos conhecimentos que incorporam a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, no que concerne a atuação do(a) professor(a) de filosofia, as aprendizagens desenvolvidas ao longo da educação básica, no recorte dos anos da etapa do Ensino Médio, possibilitam uma formação integral que considera não apenas as potencialidades cognitivas de apreensão e compreensão de conteúdos e informações dos sujeitos em processo de ensino-aprendizagem, porém, empenha-se em uma expansão da leitura da realidade pelos(as) mesmos(as), incentivando-os(as) a uma existência político-social comprometida com os valores descritos acima no trecho da BNCC.

Intentando uma leitura mais aprofundada, ao que concerne aos parâmetros normativos da BNCC, sua efetiva implementação e prática, fez-se necessária a explanação das competências gerais e específicas que permeiam a atuação docente do(a) professor(a) de filosofia. Para tanto, em relação à educação dialógica e suas propostas, o documento expressa como competência geral da educação básica e como modo de acolher a diversidade, o exercício do diálogo. Sendo assim, compreendendo as competências como direcionamento dos conhecimentos adquiridos ao longo da formação escolar, das práticas (cognitivas e socioemocionais), das ações e preceitos, para resolver demandas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e da esfera do trabalho, propõe-se que os(as) educandos(as) situem-se de modo a efetivamente ampliarem continuamente essas aptidões, através de uma educação caracteristicamente, dialógica que se desdobre em uma ambiente propício a mesma. A partir disso, segue-se o seguinte trecho da normativa, expresso pela Competência Geral da Educação Básica 9 (nove), como direcionamento do que espera-se construir ao longo dos anos de formação:

Exercitar a empatia, o **diálogo**, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, **como acolhimento e valorização da diversidade** de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidade, sem preconceito de qualquer natureza (BNCC, 2018, p. 10, grifo nosso).

Outrossim, em relação ao desenrolar dessa normativa ao que compreende o ensino de filosofia, como componente curricular, a área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, abarca competências e habilidades específicas a serem elaboradas ao longo da formação dos(as)educandos(as) do Ensino Médio. É evidenciado na conjectura da Competência Específica 1 dessa área que os conhecimentos abordados nela devem promover uma formação que considere as potencialidades dos(as) educandas no que toca a construção de hipóteses e argumentos, como posto no seguinte trecho:

Nesta competência específica, pretende-se ampliar as capacidades dos estudantes de **elaborar hipóteses e compor argumentos** com base na sistematização de dados (de natureza quantitativa e qualitativa); [...]; e operacionalizar conceitos como temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e **diferentes linguagens e narrativas** que expressam conhecimentos, crenças, valores e práticas que permitem acessar informações, resolver problemas e, especialmente, **favorecer o protagonismo necessário tanto em nível individual como coletivo** (BNCC, 2018, p. 559, grifo nosso).

Destaca-se, também que, conforme o recorte do documento como expresso acima, para que uma das principais finalidades almejadas pela competência em si, dispondo de uma atitude que incorpora a ação de se posicionar, compreende-se que a mesma é executada em um ambiente de diálogo e conversão, no qual existe a possibilidade efetiva de expressão e partilha de visões de mundo e compreensões acerca da realidade, sejam expostas e debatidas. Neste contexto, a habilidade específica da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, enquanto expectativa de formação e completo desenvolvimento das competências, para a competência averiguada, delibera que um dos direitos de aprendizagem, para o pleno desenvolvimento do(a) educando(a), está relacionado a “Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversa linguagens, com vista à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e diversas linguagens [...]” (BNCC, 2018, p. 560), como afirma o texto. Da mesma forma, outra habilidade importante, concernente a Competência 1, afirma o seguinte, em relação às disposições sobre o processo de ensino-aprendizagem e do que e como deve ser trabalhado em sala de aula:

Elaborar hipóteses, selecionar evidências e **compor argumentos** relativos a processos políticos, econômicos, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, **textos filosóficos** e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas tabelas etc.) (BNCC, 2018, p. 560, grifo nosso).

Por último, para além de uma forma de expressão e comunicação em sala de aula, sublinha-se no documento que o ambiente da educação escolar deve promover um processo de ensino-aprendizagem que se volte à atuação político-social dos(as) educandos(as). Em consonâncias a essa proposta, o espaço em que a educação dialógica é praticada apresenta-se como opção viável e de concretização dessa intenção pedagógica em relação ao ensino de filosofia, integrante da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, na qual está prescrito na Competência Específica 6 o seguinte:

Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vista a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BNCC, 2018, p. 565).

Desse modo, enquanto habilidade a ser desenvolvida, o texto apresenta as seguintes possibilidades para que se efetive a competência disposta acima, em que se observa a relação do diálogo com forma de propiciar o aprimoramento da existência humana e a vivência em sociedade, como esclarece o trecho a seguir:

Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual (BNCC, 2018, p. 565).

No que concerne à importância da educação dialógica e a concretização da proposta do atual documento normativo disposto para a educação nacional, compreende-se que o ensino de filosofia, em relação as competência e habilidades da área em que esse componente curricular integra, possibilita a abordagem de saberes e conteúdos característicos de seu arcabouço teórico e da proposta pedagógica de uma formação integral. Desse modo, analisa-se a justificativa do ensino de filosofia em virtude da concretização das características e proposições epistemológicas do texto assim como de seu uso do vocabulário técnico, que inferem uma intenção de uma formação a partir do modo de pensar filosófico da realidade que se concretiza através da educação dialógica. Em outras palavras, compreende-se pelo averiguado anteriormente, que a educação baseada no diálogo e na comunicação efetiva dentro da sala de aula e as competências e habilidade em que subtemde-se o ensino de filosofia são contempladas no exercício do(a) professor(a) de filosofia que perfaz sua atuação como

incentivadora e compatível ao espaço educativo escolar que propicie o diálogo como parte do processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, em prol de uma delimitada leitura da Base Nacional Comum Curricular, dispõe-se ao que concerne dos novos direcionamentos normativos aos quais disporão os(as) professores(as) de filosofia em sua prática em contemplarem suas produções didáticas, metodologias, abordagens e manuseio dos recursos, a análise e apropriação a seleção das competências e habilidades da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, destacadas anteriormente. Sugere-se, neste caso, a caracterização e validação do ensino de filosofia, enquanto saber que permeia as expectativas para o processo de ensino-aprendizagem que exige a educação dialógica como exercício de uma prática pedagógica que se intenta libertadora. Tal justificativa, assenta na proposta do ensino de filosofia, na etapa da educação básica, durante os anos do Ensino Médio, como propício ao desenvolvimento do que estatui o documento normativo da BNCC, em relação a uma educação baseada no diálogo, em que a atuação docente se faz através de um ambiente apto para o exercício de escuta e fala ativa. Portanto, destoando de leituras equivocadas, acerca do atual documento, existe lugar para o ensino de filosofia na educação básica, durante os anos da etapa do Ensino Médio, permeado pela proposta de educação dialógica e comunicativa. No mais, encontra-se no documento, validação do compromisso educativo com a atuação política de seus(as) formandos(as) por meio do diálogo como âmag, processo e finalidade, em virtude da realidade que os(as) aguarda para além das paredes da escola e o chão da sala de aula.

CONCLUSÃO

Tendo em consideração todo o exposto, compreende-se que as vivências em curso na formação docente e as pesquisas teóricas ao longo da mesma, proporcionam a identificação necessária a reflexão e investigação característica não somente do labor acadêmico, mas do exercício filosófico destacado ao longo dos anos, como um movimento do saber na qual outros saberes expressam-se em suas especificidades e interesses afins.

Para tanto, a análise dos diálogos platônicos, proposta ao longo dos escritos dessa pesquisa, não encerra a temática debatida, assim como, não contém todas as nuances referentes ao problema abordado. A crítica socrática ao uso indevido do estilo de composição nomeado *macrologia*, não compreende apenas uma questão retórica, mas como apresentado, infere-se no âmbito pedagógico, propiciando-nos elucubrações epistemológicas do processo

educação, concernente à atuação daquele(a) que constroem discursos em vista do processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, as observações realizadas em vias de exame da proposta freireana para uma pedagogia fundamentada no diálogo, dispõe rotas e percursos não suficientemente explorados, que não sintetizam todos os caminhos e possibilidades para aprimoramento do fazer docente. No entanto, buscou-se nesta pesquisa, a clareza para defesa de uma prática pedagógica que não se limite nem se encerre, em exaustivas e extensas explanações de professores(as) que sumariamente insistem em apropriar-se do ambiente educativo da sala de aula para realizar exposições infundáveis que, como demonstra a crítica de Paulo Freire, não passam de tentativas de deposição de informações. Nesse sentido, as propostas do educador pernambucano, para além de afirmarem uma tendência pedagógica, expressam a inquietação legítima de quem conhece as salas de aula e sabe que este ambiente pertence tanto ao educando(a) quanto ao professor(as), para que ambos usufruam efetivamente e ativamente, em prol do processo de ensino-aprendizagem.

Por último, e não menos importante, as elucubrações presentes neste texto, resguardam, também, a tentativa de explanar sobre o uso profícuo e eficaz dos(as) professores(as) de filosofia do atual documento que normatiza a prática docente. Os espaços de atuação criativa, mas rigorosa, dos(as) docentes, encontram-se, por um vez mais, direcionados por documentos que inferem-se incontornáveis, mas que não simbolizam restringimentos, se observadas suas disposições e aberturas. A Nova Base Comum Curricular aloca-se em um momento histórico e político que acompanha as tendências pedagógicas e educativas com a pretensão que desde a *Didactica Magna* permeia a prática docente: ensinar tudo a todos. Universalizar a educação, em prol da formação de indivíduos críticos e racionais, intencionando a liberdade de sujeitos aptos a exercer suas autonomias cognitivas e a interpretação aguçada de suas realidade, mais do que nunca expressa-se em um documento de extensão nacional. Comedidos os elogios, o uso instrumentalizado dos códigos e aparatos afins que a Base Comum Curricular disponibiliza, por vezes, significa uma não reflexão aprofundada de suas reais disposições, e a isso deve-se ter em conta os(as) profissionais que dela lançam mão.

Perfaz-se aqui, em conclusão, a ratificação de que a prática docente se concretiza por meio de tomadas de decisões conscientes e rigorosas para que o processo de ensino-aprendizagem seja vivenciado e aprimorado a cada momento de atuação e reflexão

sobre a mesma. Certifica-se, desta forma, o que tantos filósofos(as), ao longo da história da filosofia afirmaram e atestaram, que o ensino da filosofia é uma questão a ser investigada a partir da perspectiva filosófica. Portanto, infere-se que a prática educativa não se distingue, apenas, enquanto prática. Porém, a atuação docente se inicia e concretiza enquanto ação permeada por uma intenção real de agir em prol daqueles(as) que, ao dividirem o ambiente educativo, incorporam-se à *práxis* mesmo antes de sua externalização e para os(as) quais os meios e fins da mesma são projetados, experienciados, repensados e, mais um vez, desenvolvidos.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia/ Nicola Abbagnano**; tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti - 5ª ed. - São Paulo: Martin Fonte, 2007.
- ARENDT, Hanna. **A Crise na Educação**. Between Past and Future: Six Exercises In Political Thought. New York: Viking Press, 1961, página 173-196.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CHANTRAINE, Pierre. **Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque: Histoire des mots**. Paris: Klincksieck, 1999. 1ªed. Páginas 660-661.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 17ª ed., 1987.
- LALANDE, André. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 3ª Edição. Tradução de Fátima Sá Correia.
- PLATÃO. **Protágoras**, Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universidade Federal do Pará, 2002.
- PLATÃO. **Górgias**, Tradução, ensaio introdutório e notas de Daniel R. N. Lopes. São Paulo: Perspectiva - Fapesp, 2011.
- BASTOS, Fábio. COMUNICAÇÃO. in: STRECK, D. (Coord.), **Dicionário Paulo Freire**. 2º ed., rev., amp., 1º reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Brasil, 2010, p. 154.
- GUTIÉRREZ, Hernando. EXTENSÃO/COMUNICAÇÃO. in: STRECK, D. **Dicionário Paulo Freire**. 2º ed., rev., amp., 1º reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Brasil, 2010, p. 354.
- LOSSO, Adriana. INTERSUBJETIVIDADE. in: STRECK, D. **Dicionário Paulo Freire**. 2º ed., rev., amp., 1º reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Brasil, 2010, p. 464.
- ZITKOSKI, Jaime. DIÁLOGO/DIALOGICIDADE. in: STRECK, D. **Dicionário Paulo Freire**. 2º ed., rev., amp., 1º reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Brasil, 2010, p. 236.
- ZITKOSKI, Jaime. DIÁLOGO/DIALOGICIDADE. in: STRECK, D. **Dicionário Paulo Freire**. 2º ed., rev., amp., 1º reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Brasil, 2010, p. 237.
- TRABATTONI, Franco. **Oralidade e escrita em Platão**. Tradução de Fernando E. de B. R. Puente e Roberto B. Filho. São Paulo: Discurso Editorial, 2003.