

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
(UFPR / NÚCLEO UFPE)

ADRICA CAMILA VIANA DE AMORIM

**CRÍTICA SOCRÁTICA À *PAIDÉIA* SOFÍSTICA E UMA PROPOSTA DE ENSINO
DE FILOSOFIA EM VISTA DA PEDAGOGIA DIALÓGICA FREIREANA**

RECIFE

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM FILOSOFIA
(UFPR / NÚCLEO UFPE)

ADRICA CAMILA VIANA DE AMORIM

**CRÍTICA SOCRÁTICA À *PAÍDÉIA* SOFÍSTICA E UMA PROPOSTA DE ENSINO
DE FILOSOFIA EM VISTA DA PEDAGOGIA DIALÓGICA FREIREANA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Filosofia (UFPR / Núcleo UFPE) como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Filosofia.

Área de Concentração: Ensino de Filosofia

Linha de pesquisa: 1. FUNDAMENTOS DO ENSINO, CURRÍCULO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Orientador: Prof. Dr. Suzano de Aquino Guimarães

Coorientador: Prof. Dr. Anastácio Borges de Araújo Júnior

RECIFE

2025

Amorim, Adrica Camila Viana de.

Crítica socrática à paidéia sofística e uma proposta de ensino de filosofia em vista da pedagogia dialógica freireana / Adrica Camila Viana de Amorim. - Recife, 2025.

108f.: il.

Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), 2025.

Orientação: Prof. Dr. Suzano de Aquino Guimarães.

Coorientação: Prof. Dr. Anastácio Borges de Araújo Júnior.

1. Educação dialógica; 2. Platão; 3. Paulo Freire; 4. Organização docente; 5. Sequências didáticas; 6. Ensino de filosofia. I. Guimarães, Suzano de Aquino. II. Júnior, Anastácio Borges de Araújo. III. Título.

UFPE-Biblioteca Central

ADRICA CAMILA VIANA DE AMORIM

**CRÍTICA SOCRÁTICA À PAIDÉIA SOFÍSTICA E UMA PROPOSTA DE ENSINO
DE FILOSOFIA EM VISTA DA PEDAGOGIA DIALÓGICA FREIREANA**

Esta dissertação foi julgada adequada para obtenção do grau de Mestre em Filosofia e aprovada em sua forma final pela banca examinadora do Mestrado Profissional em Filosofia (UFPR/Núcleo UFPE).

Aprovado em: ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA:

Orientador: Prof. Dr. Suzano de Aquino Guimarães

Universidade Federal de Pernambuco

Examinadora externa: Prof^a Dr^a Adalgisa leão Ferreira

Universidade de Pernambuco

Examinadora interna: Prof^a Dr^a Gabriela da Nóbrega Carreiro

Universidade Federal de Pernambuco

Dedico à pequena Adrica que, aos 10 anos, vivia insistindo para que seu primo e prima brincassem de escolinha com ela. Ela, que tomava em sua mão um caderno, uma caneta e rabiscava letras pontilhadas para seus pequenos *alunos* cobrirem. Ela, que adorava treinar sua assinatura de correção das tarefinhas. Ela, que segue aqui dentro alimentando o anseio por esse modo de ser professora que me encantou e escolheu.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe (Ana) que de vez em sempre conta com orgulho que me amamentou até os quatro anos de idade e que isso, insiste ela com um sorriso no rosto todas as vezes que falo das minhas inquietações intelectuais, é causa da inteligência que me compele a isso.

Ao meu irmão mais novo (Zé) que me ensinou a ser mais sensível e compreensível com a fase da adolescência, me relembrando diariamente dos desafios que as mudanças e transformações dessa etapa acarretam.

Ao meu pai (Aderson) que me incentivou e apoiou com firmeza e sustento, acreditando no máximo do meu potencial e investindo nisso, alimentando meus sonhos e desejos.

Ao meus avós maternos. Meu avô (Carlos) que me ensinou a falar e a gostar de café. Minha avó (Ângela) que trabalhando como empregada doméstica desde os quatorze anos de idade me ensinou que nem sempre as coisas acontecem como queremos, por mais forte que seja esse querer.

A minha tia (Cristiane), prima (Vitória) e primo (Victor), que fizeram parte da minha trajetória e me fizeram perceber que nosso destino não está traçado e sempre podemos escrever uma nova linha nesta passagem.

Aos meus amigos e amigas de coração que compartilham o deleite de viver a vida com gosto de quero mais. Welker nesses mais de dez anos de irmandade. Jailene nesse tempo incontável, pois parece que sempre foi assim. Raquel e Jessica que me ouvem chorar as pitangas e me fazem descobrir novas facetas de mim mesmas.

Ao meu companheiro de estudos e partilha de dores e alegrias universitárias, José Bartolomeu.

Ao meu orientador e principal referência profissional, Suzano Guimarães, por toda instrução e mentoria, incentivando e sendo a propulsão que necessitei durante

todo esse trabalho. A inspiração que iniciou na disciplina de Metodologia do Ensino anos atrás me guia até hoje.

À Adalgisa Leão que no *outrossim* me fez sentir pela primeira vez que a universidade era lugar para uma menina-mulher como eu. Que minha defesa seja um momento tão afetivo e acolhedor quanto a sua defesa da tese que tive a honra de prestigiar.

As professoras e professores que acreditam e vivem a educação como verdadeira transformação social, política, espiritual.

À todo corpo docente e discente que tornam o Prof-Filo real, na luta diária para transformarem-no em um programa cada vez mais difundido e verdadeiramente promotor da formação de professoras e professores compelidos a manutenção de uma educação pública e gratuita de qualidade.

Ao Colégio Apoio que me serviu como lugar de concretização da minha proposta de intervenção e realização profissional.

As escolas por onde passei durante toda trajetória até aqui e aos estudantes para os(as) quais tive/tenho a honra de lecionar.

A Universidade Federal de Pernambuco que me acolhe e impulsiona desde 2018. Viva a educação pública, gratuita, laica e de qualidade! Lutemos por sua manutenção e melhora.

*Eu não sei de escola, de colégio. Não sei de nada não.
O que eu sei é de trabalhar, de roça, de cavar cacimba
na seca. [...] Na escola, ninguém morre de fome.*

Dona Maria Edelzuita, 2023¹.

¹Discurso proferido por Maria Edelzuita de Souza, em 29 de Novembro de 2023, no auditório do MAM (Museu de Arte de Moderna do Recife) durante o Seminário em Atenção Pessoa Idosa na Educação de Jovens e Adultos, promovido pela Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco.

RESUMO

A presente pesquisa analisa os modelos educativos em disputa na Grécia Antiga, centrando-se na crítica platônica à sofística nos diálogos *Górgias* e *Protágoras*, por meio da qual, evidencia-se que a educação sofística, embora voltada à formação política, é contestada por Platão, que defende uma pedagogia integradora de conhecimento e virtude, superando tanto o tradicionalismo homérico quanto o utilitarismo retórico. Na contemporaneidade, a investigação volta-se à pedagogia freireana como alternativa à educação tradicional, propondo uma prática dialógica que forme sujeitos críticos e autônomos. Analisam-se obras como *Educação como Prática da Liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), destacando o diálogo como eixo para uma educação emancipatória, em contraposição ao modelo bancário. Por fim, a investigação aqui presente direciona sua análise a investigação da organização como metodologia docente, demonstrando como o planejamento intencional — desde a Grécia Antiga até as práticas freireanas — estrutura processos pedagógicos eficazes. Nesse contexto, propõem-se *Sequências Didático-Filosóficas* como ferramenta de sistematização que articula teoria e prática. Aplicadas em turmas do 6º e 7º anos do Colégio Apoio (Recife/PE, 2024-2025), essas sequências revelaram que a organização prévia de conteúdos, associada ao comprometimento dialógico, potencializa a aprendizagem significativa. Os resultados obtidos através de uma análise qualitativa, reforçam que a organização metódica não se opõe à criatividade pedagógica, mas serve como alicerce para práticas educativas alinhadas aos princípios freireanos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação dialógica; Platão; Paulo Freire; Organização docente; Sequências didáticas; Ensino de Filosofia.

RESUMEN

Este estudio analiza los modelos educativos en disputa en la Grecia Antigua, centrándose en la crítica platónica a la sofística en los diálogos Gorgias y Protágoras. A través de este análisis, se evidencia que la educación sofística, aunque orientada a la formación política, es cuestionada por Platón, quien propone una pedagogía integradora de conocimiento y virtud, superando tanto el tradicionalismo homérico como el utilitarismo retórico. En el contexto contemporáneo, la investigación se orienta hacia la pedagogía freireana como alternativa a la educación tradicional, proponiendo una práctica dialógica que forme sujetos críticos y autónomos. Se examinan obras fundamentales como Educación como práctica de la libertad (1967), Pedagogía del oprimido (1987) y Pedagogía de la autonomía (1996), destacando el diálogo como eje central para una educación emancipadora, en contraste con el modelo bancario de enseñanza. Finalmente, el estudio dirige su análisis hacia la organización como metodología docente, demostrando cómo la planificación intencional -desde la antigüedad griega hasta las prácticas freireanas- estructura procesos pedagógicos efectivos. En este marco, se proponen Secuencias Didáctico-Filosóficas como herramienta de sistematización que articula teoría y práctica. Implementadas en grupos de 6° y 7° grado del Colegio Apoyo (Recife/PE, 2024-2025), estas secuencias demostraron que la organización anticipada de contenidos, combinada con un compromiso dialógico genuino, potencia significativamente el aprendizaje. Los resultados obtenidos mediante análisis cualitativo confirman que la organización metódica no limita la creatividad pedagógica, sino que constituye el fundamento para prácticas educativas alineadas con los principios freireanos de emancipación y transformación social.

PALABRAS-CLAVE: educación dialógica, Platón, Paulo Freire, organización docente, secuencias didácticas, enseñanza de filosofía

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 - Ilustração da Integração Crítica Freireana página 43
Figura 2 - Gráfico do indicador de adequação da formação docente para o ensino
médio segundo a disciplina página 82
Figura 3 - Esquema da Sequência Didática página 84

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. PEDAGOGIA SOFÍSTICA E UM NOVO PARADIGMA EDUCATIVO NA ANTIGUIDADE	16
2.1. <i>PAIDÉIA</i> E A BUSCA PELA ESSÊNCIA DO(A) VERDADEIRO(A) EDUCADOR(A)	17
2.2. EDUCAÇÃO SOFISTA E A FORMAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA	26
3. PEDAGOGIA DIALÓGICA E COMUNICATIVA EM PAULO FREIRE: FORMAÇÃO INTEGRAL DE SUJEITOS PROTAGONISTAS E AUTÔNOMO.....	36
3.1. EDUCAÇÃO DIALÓGICA COMO PRÁTICA DE INTEGRAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICO-SOCIAL	38
3.2. EXISTÊNCIA <i>INTEGRADA</i> COMO SUPERAÇÃO DA INEXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIREANA	50
4. PLANEJAMENTO E INTENCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO	65
4.1 EDUCAÇÃO DIALÓGICA EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICO-FILOSÓFICAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA	68
4.2 DIÁLOGO, REFLEXÃO E AÇÃO	81
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
6. REFERÊNCIAS	99
7. APÊNDICES	101
8. ANEXOS	106

1 INTRODUÇÃO

Ao observar, transitoriamente, a prática do ensino de filosofia nos anos finais da formação educacional básica no brasil - em atuação 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 praticado nas aulas ministradas dessa disciplina, apontam o uso predominantemente constante da explanação oral e monóloga, na qual os(as) professores(as) expõem os conteúdos oralmente, visando apresentá-los e média-los aos estudantes ou, em outras palavras, interlocutores. Nisso, denota-se na pesquisa a seguir uma a reflexão sobre a questão referenciada na crítica socrática aos longos discursos (macrológicos): a denúncia ao modo como uma extensa exposição prejudica os partícipes durante um diálogo.

Intenta-se na presente investigação assinalar, também, a forma a qual professores e professoras de filosofia estão a realizar o intento de ensinar e dispor da sala de aula como um ambiente de construção de conhecimento e não apenas um espaço para replicação de saberes. Para tanto, se faz cabível pensar as metodologias e abordagens através das quais, até o presente momento, mostraram-se preferíveis a utilização para a explanação do conteúdo desta disciplina. Além disso, destaca-se que novos cenários e perspectivas apresentam uma diversidade de abordagens e técnicas a serem adotadas para o aperfeiçoamento da prática pedagógica do(a) docente professor(a), compreendendo que os documentos normativos, apesar de muitas vezes disporem de uma visão de política educacional distinta das demais que atendem melhor as diversidades e pluralidades inúmeras, podem dispor de modo tal que a atuação dos profissionais da educação não seja tolhida, assim como não desfavorecem absolutamente de modo algum àqueles aos quais é direcionada a prática e intenção educativa: educandos(as).

Nesta perspectiva, sendo o diálogo uma maneira eficiente de comunicação, propícia ao processo de ensino-aprendizagem, a denúncia platônica, mais do que apontar um equívoco no modo de composição dos discursos sofísticos, gera um prognóstico acerca da limitação existente nos moldes ordinários da atuação docente

do(a) professor(a) de filosofia, expondo um *déficit* no que diz a respeito da formação dos(as) educandos(as) que se pretende, além de cognitiva, cidadã. Para tanto, no que concerne a educação em vista do aprimoramento humano e do preparo para o exercício da cidadania, as reflexões contempladas no presente estudo, evidenciam a necessidade do desenvolvimento de práticas educativas baseadas no diálogo, viabilizando ambientes de efetiva participação dos sujeitos que a vivenciam, promovendo o respeito aos espaços de fala e escuta em sociedade.

A comunicação possui papel indiscutível em nossas atividades cotidianas, principalmente, no que concerne à educação. Pensando nisso, e em como os(as) educandos(as) devem ser incluídos(as) e terem à sua disposição um ambiente educativo em que formar-se-ão enquanto indivíduos críticos e pensantes, mostra-se relevante a reflexão sobre como o modo através do qual professores e professoras de filosofia comunicam-se e expõem o conteúdo, quando protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, abordando temáticas e desenvolvendo as habilidade e competências em consonância com educandos(as).

Sabe-se que Platão, dispendo da construção e expressão de suas teorias e ideias através do diálogo, explora este estilo como principal modo de comunicar às 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 essa personagem 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* (falar de maneira breve/concisa) - para se elaborar explanações 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 ambiente educativo onde os(as) sujeitos(as) desenvolvam plenamente.

Atentando-se, também, a voz freireana, que expressa nas obras *Educação Como Prática de Liberdade*, *Pedagogia do Oprimido* e *Pedagogia da Autonomia*,

propõe uma abordagem dialógica para educação que visa a culminância do processo de ensino-aprendizagem à vista de uma formação integral dos indivíduos, que se efetiva em um espaço disponível e saudável para a realização dos diálogos com fim no desenvolvimento das potencialidades cognitivas e interesses dos(as) educandos(as), caracterizando-se como um modo correto de dispor da sala de aula no momento de explanação dos conteúdos trabalhados nas disciplinas, com ênfase ao que se refere o ensino de filosofia.

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 intermináveis monólogos. Por isso, é deveras relevante refletir 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 a preparação do plano de aula, dos materiais didáticos, dos recursos utilizados, até o momento em que professor(a) e educando(a) compartilham sincronicamente o espaço (virtual ou presencial) da sala de aula com a intensidade de envolvimento propícios a concretização de suas intenções de ensino-aprendizagem. É possível, neste caso, para professores e professoras de filosofia, componente curricular ao qual é legado uma ou duas aulas semanais, o comprometimento e aprimoramento necessários à educação dialógica que transpõe antigos moldes corriqueiros em que a fala está restrita à hierarquia de poder conferida aos docentes em aulas expositivas?

Neste sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar os limites e as possibilidades da crítica socrática aos modelos pedagógicos presentes na paidéia sofística relacionados com as propostas pedagógico-filosóficas de Paulo Freire (em sua teoria sobre a educação dialógica) enquanto metodologia do ensino de filosofia e aplicar tal apreensão conceitual na produção de "Sequências Didático-Filosóficas" (enquanto PTT) para professores(as) de filosofia nos anos finais do ensino fundamental.

No primeiro capítulo, analisamos as propostas educativas presentes na obra Paidéia, elaborada e desenvolvida pelos sofistas, como novo paradigma educativo em contrapartida à tradição do ensino das escritos homéricos e a coexistente

revisão dos modelos educativos na proporção da paidéia socrática, além disso, a relação das mesmas na formação para a vida política situada no período da antiguidade grega em que a democracia estava se constituindo enquanto participação direta da população considerada cidadã, levando em conta os debates empreendidos por Sócrates com vista na crítica e análise das práticas docentes expostas nas obras Protágoras e Górgias, enfatizando o que o filósofo antigo assevera sobre os danos causados pelo exercício da retórica nos moldes da oratória para manutenção do poder e da influência política no modelo governamental em que estavam imersos. No segundo capítulo, refletimos sobre a educação como instrumento de formação política e exercício da cidadania, a partir da concepção freireana de *integração*, na perspectiva pedagógica elaborada como educação dialógica na obra Educação como Prática de Liberdade. Por fim, no terceiro capítulo, produzimos sequências didáticas com vista à sugestão e proposta de práticas pedagógicas pautadas em uma educação dialógica e fundamentadas em uma postura pedagógica que dispõe do planejamento como empenho docente indispensável, para o ensino de filosofia na educação básica durante a etapa dos anos finais do ensino fundamental, através da observação e ensaio da prática docente de professores e professoras de filosofia em sala de aula.

Tendo em consideração a baliza teórica disponível, e de interesse indispensável para uma pesquisa satisfatória, dispõe-se aqui as obras utilizadas para exposição das teorias e ideias apresentadas, sendo elas a Paideia de Werner Jaeger, assim como, a leitura da obra de Paulo Freire, Educação como Prática de Liberdade. Tudo isso, para que haja uma leitura comparativa proveitosa, para uma análise aprofundada, tendo em conta os momentos históricos das passagens lidas e as propostas pedagógicas apresentadas. Tendo em vista, principalmente, a necessidade factível de que os(as) docentes, professores(as) do ensino básico no Brasil estão realizando as primeiras experimentações oficiais da nova base nacional, mostram-se necessárias pesquisas e reflexões sobre as consequências benéficas e maléficas, além das possibilidades e oportunidades de atuação que estão a surgir. Dessa forma, lançaremos mão da bibliografia em evidência ao decorrer do trabalho escrito, para produzir as sequências didático-filosóficas.

Através de leitura analítica realizamos o exame das obras presentes no corpus das referências bibliográficas apresentadas, assim como, a interpretação por meio de uma pesquisa descritiva acerca da crítica identificada nos diálogos platônicos e das propostas pedagógicas nas obras freireanas. Assim como, produzimos sequências didático-filosóficas resultantes dos fatos averiguados em sala de aula por observação sistemática e aplicação da metodologia para exame e eficácia da prática.

Em suma, consideramos fundamental salientar que esta pesquisa se inscreve no campo das investigações de natureza qualitativa, por emergir da análise das vivências práticas da pesquisadora e assumir um olhar subjetivo e interpretativo sobre o fazer pedagógico. Ao observar as metodologias utilizadas no cotidiano da sala de aula, buscamos compreender os significados, percepções, interações e processos que se desdobram na prática educativa, concernente ao corpus da pesquisa apresentado em cada capítulo. Nisto, optamos por essa abordagem, por se tratar de uma postura pautada na escuta, no diálogo e na valorização das relações humanas como pilares do processo de ensino-aprendizagem do qual fazemos parte. Desse modo, o foco desta investigação recai sobre as experiências vividas, as reflexões produzidas e os sentidos construídos ao longo da prática pedagógica.

2. PEDAGOGIA SOFÍSTICA E UM NOVO PARADIGMA EDUCATIVO NA ANTIGUIDADE

Dentre as diversas formas de interpretar e analisar as obras platônicas, atualmente, entende-se que algumas classificações e taxonomias são indispensáveis para uma investigação que considere para além dos escritos mas, também, o autor por detrás deles. Em se tratando dos diálogos averiguados para a construção teórica desta pesquisa, o Górgias e o Protágoras de Platão, são fontes que a tradição comumente categoriza cronologicamente como ilação do que o autor autoridade no estudo e análise dessas obras, Franco Trabattoni, nomeia de “diálogos do primeiro período”. O mesmo define que estes escritos são “predominantemente polêmicos em relação à cultura tradicional e à sofística”. Figura-se, portanto, nas passagens a serem explicitadas nesta pesquisa, o resultado de um empenho do filósofo ateniense, por meio da voz socrática, de romper com alguns paradigmas de sua época e cultura, assim como tecer críticas concernentes

à atuação da figura dos sofistas, personagens que protagonizam as duas obras. No entanto, é necessário asseverar que, o mesmo pesquisador e intérprete celebré de Platão, afirma que àquelas obras demonstram indícios característicos de uma tônica aporética em suas problematizações, reflexões e, em alguns casos, críticas, como a que pretende-se explorar ao longo desta pesquisa.

Outrossim, para uma leitura apurada e bem amparada, destaca-se, também, o caráter tensionado, ao longo do cânnone filosófico, das interpretações das doutrinas orais de Platão, em contrapartida ao estabelecido e discutido em suas obras escritas. Desse modo, a que se dispõe neste prólogo o comprometimento centralizado nas obras escritas, por razão de baliza teórica para as investigações aqui presentes e as interpretações, reflexões e análises propostas pela mesma. Todavia, não sugere-se deste modo a rejeição ou invalidação das teorias de defesa das doutrinas orais, apenas torna-se sabido que não lançaremos mão das mesmas.

Para tanto, no primeiro tópico do capítulo, realizar-se-á uma reflexão acerca das propostas pedagógicas que a figura de sofistas como Protágoras e Górgias representaram para o período de reformas e novas metodologias pedagógicas na Grécia Antiga, além disso como a coexistência dos três principais modelos educativos permeiam os diálogos platônicos. No mais, no segundo tópico, dar-se-á continuidade à investigação, levando em consideração a disposição do ensino de certas aptidões e dotes cívicos propostos pelos sofistas como contribuição docente para uma educação que tenha por finalidade a participação política, no contexto da democracia ateniense antiga.

2.1 PAIDÉIA E A BUSCA PELA ESSÊNCIA DO(A) VERDADEIRO(A) EDUCADOR(A)

Tendo como herança e base línguas ricas em simbologia e significância, estamos aptos(as) a entender a necessidade de um termo que seja capaz de abranger um universo inteiro de conceitos, ideias e proposições acerca do mundo que nos rodeia e que apresenta-se de maneira tal que sua complexidade, por vezes, transborde as beiradas da linguagem. *Paidéia* é uma palavra que alcança esta magnitude; uma palavra, que no contexto de seu uso originário, albergava um conjunto de conteúdos ao ponto de tocar esferas densas da existência humana,

como aponta o autor da obra que tem por título o mesmo vocábulo. E ao discutir a semântica dela, o mesmo explica a escolha para a designação de seus escritos ao apontar no trecho a seguir que:

Paidéia, a palavra que serve de título a esta obra, não é apenas um nome simbólico; é a única designação exata do tema histórico nela estudado. Este tema é, de fato, difícil de definir: como outros conceitos de grande amplitude (por exemplo os de filosofia ou cultura) resistem a deixar se encerrar numa fórmula abstrata. O seu conteúdo e significado só se revelam plenamente quando lemos a sua história e lhes seguimos o esforço para conseguirem plasmar-se na realidade. (Jaeger, 1995, p. 1)

Ao passo que a cultura se estabelece enquanto parte do processo educativo de modo recíproco, sabe-se que a civilização grega antiga e suas diversas expressões, desponta como modelo ocidental de inovação em relação às suas realizações artísticas, religiosas e políticas. Neste caso, a educação como parte estruturante para o desenvolvimento dessa sociedade, assenta em um espaço de atuação particular e coletiva confluentes. Como aponta Werner Jaeger, na Paidéia, “Antes de tudo, a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade” (JAEGER, 1995). Dito isto, dispõe-se aqui a importância da análise dos processos educativos e suas manifestações para uma leitura contundente e aprofundada de qualquer organização humana, além de suas conjunturas. Acerca deste destaque para a educação e suas imbricações e relevante influência nas vivências humanas e seus entrelaces, o autor alemão, da mesma forma, nos assegura que:

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade. (Jaeger, 1995, p. 4)

Concernente ao período histórico ao qual pautamos esta investigação, torna-se imperioso explicitar que os processos educativos aos quais nos debruçamos, dizem a respeito de uma momento na sociedade helênica de interação, contraposição e embate dos três modelos pedagógicos até então atuantes, são eles, o modelo tradicional fundamentado nos escritos clássicos, principalmente os homéricos, a prática do ensino por parte dos sofistas e o destaque da regência de Sócrates.

Assim sendo, a educação da sociedade grega antiga, dispunha destas eclosões didáticas que representavam estilos com finalidades distintas para o processo educativo.

Levando em consideração que tanto o *Protágoras* quanto o *Górgias* são diálogos de “início de carreira” e demarcam a personalidade intelectual de um autor ainda, consideravelmente, influenciado e inspirado por Sócrates, torna-se perceptível e compreensível que Platão observe os métodos e formas de seu mestre em paralelo com os profissionais em evidência naquele momento, os sofistas. A inquietação do filósofo antigo não se concretiza apenas por se tratar de uma curiosidade ou perspicaz interesse nos procedimentos de seu mentor, porém a comparação justificava-se incontornável, pois tanto Sócrates quanto os sofistas propuseram-se ao rompimento com a tradição homérica para a educação dos(as) jovens gregos(as), no qual empenharam-se a desenvolver suas próprias pedagogias. Para tanto, como aponta a seguir o estudo *Pedagogia Moral e Intelectual Proposta por Platão*, o jovem discípulo de Sócrates, presenciou a contraposição e divergência dos três métodos dispostos,

A crítica de Sócrates aos sofistas tem como objetivo desconstruir o conceito banalizado de educação que subvertia a verdade em detrimento da aparência. Sendo assim, antes de propor uma nova educação, Sócrates vai tecer críticas a Homero e aos sofistas, embora os próprios sofistas tenham tido grande importância; é claro que não podemos deixar de salientar que os próprios sofistas já representavam a nova educação. (Silva e Melo, 2022, p. 248)

Neste ponto, na obra *Paidéia - formação do homem grego*, Werner Jaeger nos apresenta evidências e análises dos embates, reflexões e discussões acerca dos movimentos, inquietações e esforços realizados pelas atuações educativas e pedagógicas tanto dos sofistas quanto de Sócrates em dispor de uma nova metodologia para educar e formar integralmente seus discípulos em detrimento e no intento de transpor o paradigma homérico até então predominante. Ao que disso decorre, é possível elencarmos três tipos de pedagogias dispostas neste contexto, as quais Platão como jovem adulto ateniense, estivera à mercê, ao passo que, o mesmo, desempenhava ativa observação crítica; são elas, paideia homérica, sofística e socrática. A primeira, como busca iminente determinada pelo ideal de *areté*, ou seja, excelência máxima pretendida para o desenvolvimento necessário às

diversas atribuições éticas e políticas, através do cânone da poesia de Homero e Hesíodo. A segunda, porém, baseada na proposta da educação para a atuação política, fundada na retórica e com ênfase na lapidação do traquejo democrático, disposto no uso devido do treino da oratória com foco discursivo na persuasão. Por fim, a *maiêutica* socrática que, compromissada com a *aletheia* (verdade), busca a *episteme* (conhecimento), através do *lógos* (diálogo) que conduz à finalidade última de toda filosofia socrática-platônica, o Bem.

Enquanto imersa na tradição, até o momento de dissolução do regime dos Trinta Tiranos, vigente nas comunidades jônicas-eólicas, a educação dos(as) jovens pautava-se na poesia homérica, sendo a formação intelectual e moral da sociedade helênica deste período por meio dos ensinamentos pautados nas virtudes e na ética precedida pelo Olimpo, como aponta Franco Trabattoni em seu texto *Platão*:

Mas o que podemos entender por “cultura tradicional”? Como nos diz um célebre fragmento de Xenófanes, “tudo que os Gregos sabem, aprenderam de Homero”(fr. 9 D.-K.). Os poemas homéricos constituíam para os Gregos não somente um texto básico para a aquisição dos primeiros conhecimentos linguísticos, mas também representavam a principal fonte religiosa, jurídica e moral. Dessa situação nasce uma cultura que alguns estudiosos chamaram de “épico-homérica”, na qual constantemente eram exaltados os cultos à coragem, à força, à honra; [...] (Trabattoni, 2012, p.36-37)

Por se tratar de uma comunidade com forte tradição oral, comprehende-se assim a influência de Homero e os mitos característicos de suas obras na educação da sociedade helênica. Como aponta, também, Jaeger no trecho a seguir, os épicos homéricos estavam imprescindivelmente incluídos nos processos e etapas de formação do(a) jovem grego(a):

Conta Platão que era opinião geral no seu tempo ter sido Homero o educador de toda a Grécia. Desde então, a sua influência estendeu-se muito além das fronteiras da Hélade. Nem a apaixonada crítica filosófica de Platão conseguiu abalar o seu domínio, quando buscou limitar o influxo e o valor pedagógico de toda a poesia. (Jaeger, 1995, p. 61)

A poesia grega clássica, em especial homérica, alcança vários âmbitos da vida humana e dispõe de importantes bases para a formação dos sujeitos em inserção na sociedade da época. Em consonância com o Olimpo, Heróis(inas) e Deuses(as) em regência de *moīpai* (destino), tornam-se modelos a serem tanto

reverenciados(as) quanto imitados(as). Desde a epistemologia e o conhecimento da realidade às relações interpessoais dentro das pólis, as figuras apresentadas, os enredos vivenciados e as tramas das narrativas, servem de direcionamento ético e estético para a educação da geração coetânea, como aponta Trabattoni a seguir:

Esse modelo cultural era legitimado pelo comportamento dos próprios deuses olímpicos, que não faziam nada diferente do que os homens, o que oferecia uma cômoda justificação para as ações dos homens: paixões como a luxúria, a ira, a cobiça eram comuns também aos deuses de Homero, e por isso poderiam ser entendidos como aspectos lícitos e característicos da natureza humana. (Trabattoni, 2012, p. 37)

Sendo assim, a separação dessas duas esferas da existência humana, evidencia um embate travado desde os tempos derradeiros, quando Platão aponta os principais impasses e inquietações que o mesmo possuía em relação à educação pautada nos escritos homéricos de forma indistinta. Em detrimento da verdade e em justificativa para injustas e imoralidades, alguns comportamentos autuados dentro dos mitos exacerbam ainda mais a contingente necessidade da distinção entre o valor moral das obras e seu valor artístico num exercício pedagógico. Como aponta o seguinte trecho da *Paideia*:

A não-separação entre a estética e a ética é característica do pensamento grego primitivo. O procedimento de separá-las surge relativamente tarde. Para Platão, ainda, a limitação do conteúdo de verdade da poesia homérica acarreta imediatamente uma diminuição no seu valor. (Jaeger, 1995 p. 61)

Por fim, nos é cara a apreciação do valor educativo que a poesia possui enquanto arte que move e abarca as vivências humanas, tal qual o pensamento filosófico, por vezes, não logra. Sobre isso, Werner Jaeger evidencia o domínio dos acácios escritos poéticos gregos em transpor culturas, tempos e lugares dispondo de elementos universais que majoritariamente geram nas pessoas identificação e sensibilização para temas e debates aos quais outras linguagens não o fazem.

A arte tem um poder ilimitado de conversão espiritual. É o que os Gregos chamaram psicagogia. Só ela possui ao mesmo tempo a validade universal e a plenitude imediata e viva, que são as condições mais importantes da ação educativa. (Jaeger, 1995 p. 63)

Antes de dar seguimento a reflexão sobre as bases e fundamentos da educação grega a partir das diversas expressões de métodos e escopos, mostra-se interessante averiguar alguns detalhes importantes sobre a educação espartana e como a mesma contribuiu para os(as) demais educadores(as) neste contexto. A educação em Esparta constituiu-se como estatal, e isto indica um movimento precursor em relação aos moldes educacionais da época. Como aponta Jaeger, Esparta não somente figura um exemplo pioneiro na esfera política, ao estruturar a sociedade de forma a fundar um Estado potente, mas, também, ao empossar esta mesma instância social a responsabilidade pela educação dos(as) jovens, para tanto, uma evidência dessa análise se mostra no seguinte trecho:

[...] Esparta tem, de pleno direito, um lugar na história da educação. A criação mais característica de Esparta é o seu Estado, e o Estado representa aqui, pela primeira vez, uma força educadora no mais vasto sentido da palavra. (Jaeger, 1995 p. 109)

Entretanto, ainda que pioneira na proposta da educação como função e dever do Estado, elevando ao máximo a vivência da coletividade, Esparta restringe a finalidade desta formação humana para seus(as) jovens à característica de seu espírito bélico. A cultura militar dominava as instâncias da vida em sociedade e, neste caso, a educação como a expressão mais genuína de um grupo, assim como suas tradições e legado, não teria em seu âmago diferente atribuição e finalidade.

Dando seguimento a análise filosófica e historiográfica das propostas pedagógicas vigentes na Grécia Antiga, a Paidéia sofística surge ao centro do palco como um fenômeno educacional da época, tal qual o estrelato midiático resultante da fama transitória. Essas personagens possuem destaque inquestionável para a revolução e transformação que estava para se concretizar enquanto manutenção em vista de uma nova perspectiva de formação para a sociedade grega da época. Sobre isso, é imprescindível salientar que, até este momento, a educação era tomada como processos fragmentados de ensino para determinadas profissões a serem exercidas na vida adulta. Os sofistas permeiam pela primeira vez esta proposta educativa que concebe a educação como um todo, estabelecendo um novo sentido para a *paidéia*, qual seja a integração de vários requisitos para a formação integral dos jovens, como expõe o trecho a seguir:

Foi com os sofistas que esta palavra, que no séc. IV e durante o helenismo e o império haveria de ampliar cada vez mais a sua importância e a amplitude do seu significado, pela primeira vez foi referida à mais alta arete humana [...] acaba por englobar o conjunto de todas as exigências ideais, físicas e espirituais, que formam a *kalokagathia*, no sentido de uma formação espiritual consciente. (Jaeger, 1995 p. 335)

Com intuito de superar o antigo modelo formativo, baseado no princípio da areté, a nova sociedade grega, que idealiza uma maior adesão por parte dos *cidadãos* na tomada de decisões políticas, caminha em direção à um diferente sistema educativo que buscasse atingir este primeiro ideial, mas que, também, atingisse um ensino mais abrangente, capaz de satisfazer aos ideais da cidade-estado. Neste sentido, pode-se afirmar que o arquétipo da educação como uma incontornável inserção social surge primeiro como necessidade do Estado, como sugere Jaeger no trecho a seguir:

O Estado do séc. V é assim o ponto de partida histórico necessário do grande movimento educativo que imprime o caráter a este século e ao seguinte, e no qual tem origem a **ideia ocidental da cultura**. Como os Gregos a viram, é **integralmente político-pedagógica**. Foi das necessidades mais profundas da vida do Estado que nasceu a ideia da educação, a qual reconheceu no saber a nova e poderosa força espiritual daquele tempo para a formação de homens, e a pôs a serviço dessa tarefa. (Jaeger, 1995, p. 337, grifo nosso)

Neste contexto de transformações e mudanças, a figura dos(as) sofistas encontra a demanda que os(as) figurará na história da educação ocidental como primeiros(as) professores(as) profissionais liberais. A nova ordem estatal, requer de seus cidadãos habilidades e conhecimentos que não se resumiam apenas ao ideal de justiça, como pretendiam os antigos e suas virtudes. Mas, o pronunciamento de discursos convincentes que fizessem valer a experiência democrática, na qual a massa citadina assumia papel indispensável nas diligências do Estado. Para tanto, o autor da Paidéia evidencia o seguinte:

Neste ponto, devia basear-se na eloquência **toda a educação política dos chefes**, a qual se converteu necessariamente na formação do orador[...] Sob esta luz, torna-se compreensível e ganha sentido o fato de ter surgido uma classe inteira de educadores que publicamente ofereceram, por dinheiro, o ensino da "virtude" — no sentido acima indicado. (Jaeger, 1995, p. 340, grifo nosso)

Evidentemente, considerando a oratória e a retórica como “virtudes” e ensejando ensiná-las por dinheiro, os(as) sofistas assumem um lugar de contraste ante a filosofia e pedagogia socrática, para o qual as virtudes não são objeto de ensino. Ainda que como contraponto, as figuras representantes do movimento sofístico exercem determinante influência, a tal ponto de serem indispensáveis e incontornáveis nas análises platônicas das questões que o inquietava, de tal forma que algumas das personagens de peso em obras características desse filósofo, são sofistas. Por fim, como uma justificativa plausível para a integração e mescla da vida política e da necessária educação para a mesma, segue uma conclusão interessante de Jaeger, ao afirmar que “A racionalização da educação política não passa de um caso particular da racionalização da vida inteira, que mais do que nunca se baseia na ação e no êxito” (Jaeger, 1996).

Sócrates carrega em si próprio todo espírito da clássica Grécia Antiga. Um dos principais expoente e representante de seu povo, este filósofo, dispõe em si relevantes tradições e heranças para a pedagogia ocidental e a história da educação das civilizações que posteriormente irão se desenvolver.

O mestre de Platão, protagoniza um momento importante para a Atenas da época, o surgimento de pensadores(as) chamados “filósofos(as)”. Além disso, as figuras que compartilham com esse filósofo o momento de transformação e mudança sócio-histórico-política, acompanham de perto os primeiros ensaios da democracia ateniense. E neste contexto, Sócrates surge como a figura de um pensador itinerante, disposto ao diálogo com qualquer um(a) sobre qualquer temática.

Em contrapartida à atuação sofística, Sócrates cativa seus ouvintes pela simplicidade da fala e presença cotidiana nos meios públicos. O modelo pedagógico desta admirada figura pautava-se na espontaneidade com a qual iniciava uma conversa no meio da rua. Como afirma Jaeger a seguir:

A juventude sente-se fascinada pelo fio cortante daquele espírito, ao qual não há nada que resista. Ele é para essa juventude ateniense um espetáculo constantemente renovado, a que se assiste com entusiasmo, cujo triunfo se celebra e que se procura imitar, fazendo por examinar do mesmo modo as pessoas, tanto na própria casa como no círculo dos amigos e

conhecidos. É em torno de Sócrates que se agrupa o escol espiritual da juventude ática (Jaeger, 1995, p. 523)

A paidéia socrática irá se basear em uma relação de aproximação e contato direto com seus interlocutores e ouvintes. Como Platão retrata em seus diálogos, o método de seu mestre justificava seu comportamento indagador e inquiridor. Nenhum transeunte estava isento de participar de uma conversa aberta sobre qualquer questão que surgisse como tema. Sobre isso, o mesmo autor referido escreve:

Depois de se ter aproximado dele, ninguém pode furtar-se à atração do seu espírito. E quem julga que se pode retrair, intratável, perante ele, ou encolher os ombros com indiferença ante a forma pedante das suas perguntas ou a intelectual banalidade dos seus exemplos, não tarda a baixar da pretensa altura do seu pedestal (Jaeger, 1995, p. 523)

Por meio de sua abordagem metodológica, Sócrates apresenta à sociedade da época a importância do *parto das ideias*. Em outras palavras, a *maiéutica* socrática distingue-se dos dois modelos pedagógicos anteriores no que diz respeito à participação orientada e ativa de seus(as)discípulos(as). O esforço durante o movimento dialético de convite e indagação, proposto por Sócrates, revela um comprometimento educativo com a formação de indivíduos críticos e autônomos. Nessa perspectiva a paidéia socrática apresenta-se como um instrumento de ensino por meio da autorreflexão e autoconhecimento que se iniciam em uma conversa a dois e logo alcança mais amplitude. Para tanto, o autor da Paidéia comenta o seguinte, sobre as palavras de Sócrates proferidas na Apologia no momento de defesa do mesmo perante seu julgamento: “Platão reduz aqui a duas formas fundamentais a peculiar maneira socrática: a exortação (*protreptikos*) e a indagação (*elenchos*). Ambas são elaboradas na forma de perguntas” (Jaeger, 1995).

Entretanto, a educação socrática disposta no dar à luz às ideias acusa aos sujeitos que por ela são formados praticando litigioso exame da realidade composta de suas causas e efeitos, e a refutação de determinadas verdades pré-estabelecidas. A propósito disto, o filósofo ateniense foi condenado por sob a queixa por parte da sociedade de Atenas por corromper a juventude e introduzir falsos Deuses.

Destarte, a pedagogia em vigência no método socrático aponta para a importância filosófica do bem viver. A direta relação entre a filosofia e a vida se

inserem na pedagogia de Sócrates como duas expressões entrelaçadas da existência humana. Nisto, comprehende-se que a educação dos indivíduos abarca uma dimensão para além da reflexão teórica e abstrata, mas alcança um nível de engajamento e responsabilidade particular, assim como, a realização pessoal. Acerca dessa reflexão afirma o autor da Paidéia:

Um dos principais legados que Sócrates deixou a Platão foi a estreita ligação entre filosofia e vida. Por duas vezes, ao longo dos diálogos (Górgias 500c, A República 352d), o Sócrates de Platão explica que o argumento sobre o qual se discute é extraordinariamente importante porque trata de “como se deve viver”. Portanto, nenhum homem pode verdadeiramente se declarar indiferente à filosofia, porque seria como se declarasse o próprio desinteresse pela felicidade. (Trabattoni, 2012, p. 30)

Em síntese, o cenário aqui disposto retrata apenas um recorte específico para a análise necessária ao estudo empreendido nesta pesquisa. Por isso, é imprescindível expor que contextos e realidades afins estavam se desenrolando no mesmo momento histórico apresentado aqui. Além disso, este tópico serviu apenas de introdução para as discussões posteriores.

2.2. EDUCAÇÃO SOFISTA E A FORMAÇÃO PARA A PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

O estilo da pedagogia sofística foi apresentado no tópico anterior em suas principais expressões e características. Entretanto, é necessário preceituar na análise que se segue, que existiram diferentes manifestações da atuação desses profissionais e as mesmas devem ser consideradas em suas similaridades e distinções.

Por conseguinte, a proposta educativa na paidéia sofística não se resume a um só método tampouco a uma só finalidade. Assim como diferentes eram seus representantes, também foram seus projetos. Pode-se ao menos diferenciar três tipos de ênfases para a educação sofística: a transmissão do conjunto de saberes até então reunidos pela tradição, uma formação ampla capaz de abranger diversos domínios e, por último, uma formação que leva em conta as duas primeiras e a atuação do indivíduo na sociedade.

Protágoras e Górgias são os célebres condutores das metodologias apresentadas acima. O primeiro como representante da terceira vertente da

educação sofista e o segundo como expoente do caricato instrumento e finalidade da sofística, a retórica. Sobre isso afirma Jaeger sobre as diferentes pedagogias dos sofistas:

Ao lado da formação meramente formal do entendimento, existiu igualmente nos sofistas uma educação formal no mais alto sentido da palavra, a qual não consistia já numa estruturação do entendimento e da linguagem, mas partia da totalidade das forças espirituais. **É Protágoras quem a representa. A poesia e a música eram para ele as principais forças modeladoras da alma, ao lado da gramática, da retórica e da dialética.** É na política e na ética que mergulham as raízes desta terceira forma de educação sofística (Jaeger, 1995, p. 342, grifo nosso)

Da mesma forma infere o autor:

Em todo o caso, é uma afirmação superficial dizer que aquilo que de novo e de único liga todos os sofistas é **o ideal educativo da retórica** [...]: isso é comum a todos os representantes da sofística, ao passo que diferem na apreciação do resto das coisas, a ponto de ter havido **sofistas, como Górgias, que só foram retóricos, e não ensinaram outra coisa** (Jaeger, 1995, p. 343, grifo nosso)

Portanto, mostra-se notável tal distinção e categorização dos métodos empreendidos pelos sofistas para que a análise aqui realizada sobre a interferência da retórica como instrumento da prática sofística não limite nem reduza a concepção sobre os mesmos.

O mito de Prometeu proferido por Protágoras em seu discurso enquadra de maneira evidente a perspectiva do mesmo acerca da vocação e participação política em voga no diálogo sobre a possibilidade do ensino das virtudes. Nesta discussão sobre quais os critérios a serem atendidos por aqueles(as) que desejem atuar na democrática polis grega, o sofista demonstra as pretensões da paidéia sofística no que diz respeito ao alcance da técnica que o mesmo se propunha a ensinar, como sugere o trecho a seguir:

- Por todos — respondeu Zeus — e que todos partilhem desses predicados, porque não haverá cidades, se somente uns poucos partilharem deles, como o fazem dos outros. Estabelece, pois, em meu nome, uma lei que extermine, como se se tratasse de uma peste para a cidade, todo aquele que não for capaz de partilhar de respeito e de justiça. - Deste modo e por este motivo, Sócrates, quer os outros povos quer os Atenienses, quando o discurso é na área da arte da

carpintaria ou de outra qualquer especialidade, consideram que só a alguns compete uma opinião. [...] porém, quando procuram uma opinião a propósito da arte de gerir a cidade, em que é preciso proceder com toda a justiça e sensatez, com razão a aceitam de **qualquer homem, pois a qualquer um pertence partilhar efetivamente desta arte ou não haverá cidades** (Platão, 2002, pág. 66, grifo nosso)

Acerca das indagações de Sócrates sobre o ensino das virtudes, o mestre de Platão e o famoso sofista, permeiam um diálogo repleto de argumentos e contra-argumentos, como o movimento dialético requer. Sobre o intento de Protágoras de ensinar os atributos necessários à vida política na pólis, assevera Sócrates:

Ainda remanesce uma dificuldade suscitada por ti, a respeito dos homens virtuosos, a saber: por que motivos homens virtuosos ensinam a seus filhos tudo o que depende de professores e os deixam sábios nessas matérias, porém na virtude em que eles se distinguem não só deixam superiores a ninguém? (Platão, 2002, pág. 69, grifo nosso)

O questionamento retumbante de Sócrates, mostrou-se enquanto exame do mesmo quanto à transmissão e ensino de certas qualidades espirituais e morais para atuação política. E, perante os questionamentos do filósofo andante, Protágoras expõe e defende sua pretensão de formar enquanto mestre da “arte política” seus educandos(as) para se tornarem bons cidadãos:

Ensinar os ignorantes é facilímo, não só a virtude como tudo o mais. Por isso, devemos alegrar-nos quando aparece alguém de capacidade para fazer-nos avançar, por pouco que seja, no caminho da virtude. Tenho-me na conta de um desses, superior aos demais homens no conhecimento daquilo que os pode deixar melhores e mais honestos [...] (Platão, 2002, pág. 73, grifo nosso)

Evidenciando este ponto comenta Jaeger, ao esclarecer esse momento de contraste entre a pedagogia socrática e sua finalidade e a pedagogia sofistíca defendida por Protágoras:

Recolhe, assim, sob forma filosófica, uma idéia fundamental da aristocracia, que Píndaro apresentara e que a pedagogia racionalista dos sofistas preferia deixar de parte, em vez de se deter para refutá-la. Parecia não conhecer limites o otimismo pedagógico dos sofistas; a sua vigorosa concepção intelectual do objetivo da educação contribuía para alentar este otimismo, que parecia, aliás, corresponder à tendência geral do tempo,

sobretudo à evolução da maioria dos Estados para a democracia. (Jaeger, 1995 p. 630)

Dessa forma, Platão apresenta através do sofista expressivamente envolvido com o objetivo do ensino, competências e habilidades sociais voltadas ao manejo político e, principalmente democrático, acentuando a finalidade da paidéia sofística e as intenções educativas de Protágoras. Acerca de como o virtuoso orador construiu sua metodologia e instrumentos pedagógicos, assim como suas concepções sócio-educativas, está presente na Paidéia de Jaeger a seguinte análise:

[...] Protágoras, que era o verdadeiro chefe da tendência para a qual este problema da formação ético-política constituía o problema fundamental, e que julgava poder resolvê-lo pelo estudo da “ciência social”. É evidente que, ao procurar encontrar assim um processo moderno que substituisse, em bases racionais, a antiga e rigorosa educação dada à nobreza, Protágoras demonstrava um sentido muito arguto para captar as necessidades do presente e a mudança operada na situação; mas era precisamente neste ponto que melhor se revelava a falha da paidéia sofística. (Jaeger, 1995, p. 631)

Diante da provocativa análise socrática, Protágoras se vê à mercê de argumentar para reparar as deficiências da pedagogia sofística e da pretensão de sua proposta educativa, trazendo para o diálogo o exame sócio-político das necessidades e demandas da polis, recentemente, democrática. Portanto, evidencia-se no jogo dialético do debate estabelecido sobre a temática da ensinabilidade da virtude e sua função educativo-sócio-sociopolítica para a excelência do projeto democrático. Para tanto, comenta Jaeger sobre o recurso retórico o qual Protágoras lança mão para responder aos questionamentos de Sócrates:

[...] Protágoras desloca habilmente o ponto de partida e examina o problema sob o ponto de vista dos seus novos conhecimentos sociológicos, procurando provar, pela análise da vida social humana, das suas instituições e necessidades, que, sem aceitar como premissa a possibilidade de educar a natureza humana, todas estas instituições, que de fato existiam, perderiam o sentido e a razão de ser. Assim considerada, a educação aparecia como um postulado social e político intangível, sobretudo numa democracia moderna onde tão importantes eram o espírito coletivo do indivíduo e a sua participação ativa na vida do Estado (Jaeger, 1995, p. 632)

Neste diálogo, e às margens do discurso de Protágoras, evidencia-se a identidade do ser político para a época segundo a visão deste sofista. A todos os seres humanos foram dotadas conforme delegação de Hermes o pudor e a justiça,

competências necessárias à vida em sociedade. Sócrates, porém, indaga a viabilidade da proposta de ensinar tais atributos aos discípulos de seu interlocutor, levando em conta o que se propõe de fato a ensinar Protágoras; sobre isso lança tal interpretação o autor da Paidéia:

Na sua intervenção, Protágoras expusera a sua convicção fundamental a respeito da possibilidade de educar o gênero humano, entre outras formas, sob a de um mito: o de Zeus ter outorgado aos mortais, além do dom prometéico da civilização técnica, com que ameaçavam destruir-se uns aos outros, o dom divino do espírito comunitário e da virtude política, a justiça, a prudência, a piedade, etc. Era este dom que mantinha os Estados sobre a Terra; não era só uma graça concedida especialmente a certos indivíduos; era comum a todos os seres humanos, e a educação do homem na virtude política tinha unicamente a missão de desenvolver nele este dom natural social (Jaeger, 1995, p. 632)

Visando defender a ensinabilidade das virtudes necessárias à política, Protágoras lança mão ao argumento de que tal atuação na sociedade não é como a atuação de determinada especialidade ou técnica em que impõe-se exclusivamente o conselho dos especialistas, como os(as) mestres em arquitetura, medicina e construção, mas como no mito proferiu em seu discurso, é dotada ao ser humano. Para tanto, Protágoras afirma que aquilo que pretende ensinar é a capacidade de autodeterminação e capacidade de orientar as outras pessoas acerca da forma mais adequada para administração da polis.

Protágoras como figura representante dos sofistas, tanto no diálogo platônico, quanto profissional da educação, expõe a iniciativa sofística de engajar o ensino de determinadas habilidades propostas para a política enquanto projeto da democracia grega, e neste contexto, o mesmo, defenderá a possibilidade e comprometimento do ensino da justiça para essa realidade sócio-política. Além disso, incluindo outro interlocutor nesta análise, mais um representante da paidéia sofística, a pedagogia praticada por Górgias de Leontinos e seus argumentos sobre a ensinabilidade das virtudes, devem ser levados em consideração em prol das investigações aqui pretendidas.

No diálogo *Górgias*, deparamo-nos com um debate complexo sobre o valor educativo e político da oratória. O sofista, cujo nome intitula a obra, expressa na figura do grande retor a defesa em prol do valor do ensino e prática de persuasivos e

imponentes de um orador como Nestor, na Ilíada. Como averiguado anteriormente, Sócrates dará conta de examinar a pretensão sofística de desenvolver e aperfeiçoar métodos de ensino da paidéia sofística para apurar o raciocínio da imaginação discursiva visando a capacidade de atuação na pólis democrática deste período. Para tanto, o filósofo inquisitor coloca em análise uma importante questão, no que se refere à tensão entre o valor moral da formação para a atuação cidadã e o único interesse do sofista em uma formação fundamentada na eloquência política.

O filho de Carmântides define no início do diálogo a oratória como “a arte da palavra”, tomado para si, inclusive, o título de excelente executor deste arte. O mesmo segue explanando sobre a importância de tal dote, evidenciando que, assim como o poder de domínio e comando, a palavra exerce influência sobre os demais, os quais através dela logram seus desígnios através do atributo do convencimento que a mesma opera. Sobre isso, afirma o sofista que:

Ao poder de, pela palavra, convencer os juízes no tribunal, os senadores no concelho, os eclesiastas na assembleia e em todo outro ajuntamento onde se congreguem cidadãos. De fato, com esse condão, escravo teu será o médico; escravo teu, o mestre de ginástica e, como se verá, o tal financista estará produzindo riqueza não para si, mas para ti, que tens o dom de falar e convencer as massas (Platão, 2011, p. 56)

Sócrates no entanto, aponta em relação a finalidade de tal arte, que a mesma por vezes é utilizada como instrumento de floreamento para discursos vazio de conteúdo e verdade, sugerindo que a técnica apontada por Górgias como essencial para o manejo do poder na pólis, carrega potencial controverso e desestruturante em seu cerne. Contrapondo o argumento socrático, quando o mesmo dispõe da acusação de que a oratória fundamenta-se em mera aparência sedutora sugerindo autoridade sobre algum assunto, o sofista de leontini sai em defesa de sua matéria, pontuando que:

Esses arsenais, as muralhas de Atenas e o aparelhamento dos portos devem-se, como sem dúvida sabes, a conselhos de Temístocles e, em parte, de Perícles; não aos profissionais. Igualmente quando se processa alguma das escolhas a que aludias, Sócrates, segundo podes ver, são os oradores quem aconselha e quem ganha as vontades de quem as decide (Platão, 2011, p. 66)

Acerca do mesmo, aponta Jaeger:

É a sua arte que aponta para todo tipo de peritos e especialistas o objetivo para o qual devem colaborar e ao qual deverão submeter o seu saber. Não foram os arquitetos e engenheiros navais, cujo saber Sócrates enaltece como modelo, quem levantou as fortificações e os portos de Atenas, mas sim Temístocles e Péricles, que, apoiados no poder da retórica, convenceram o povo da necessidade de realizar estas obras (Jaeger, 1995, p. 651)

Dando continuidade a análise platônica acerca dos métodos e finalidade da educação empreendida pelos sofistas, Sócrates põe em cheque uma falha no sistema educativo do sofista, no que diz a respeito dos resultados e consequências do uso desmedido e não supervisionado da retórica na sociedade democrática, ou seja, a arte de bem falar como instrumento para ludibriar as grandes massas. Para responder tal ameaça aos desígnios da educação pautada na oratória, Górgias esclarece que o uso cabal dos elementos por ele ensinados não são de sua responsabilidade e controle absolutos. Além disso, o mesmo exemplifica a potencial degradação de equivocado uso em outras técnicas que fazem parte do escopo da vida em sociedade e que, igualmente, são essenciais manutenção para a mesma. Desse modo, o interlocutor de Sócrates, responde às suas provocações da seguinte maneira:

Se alguém se formou orador e em seguida se vale desse condão e dessa arte para a prática do mal, não é o caso, creio eu, de odiar e expulsar das cidades o seu mestre. Este, com efeito, transmitiu-lhes sua arte para fins justos; ele é que a empregou de maneira oposta (Platão, 2011, p. 68)

Adiante deste debate em relação aos fins que a retórica demanda, surge outra questão tão importante quanto a anterior, qual seja, a retórica é uma técnica? Levando em consideração que como qualquer técnica de outras áreas de atuação da sociedade, Górgias pretende ensinar o que ele denomina como “arte de bem falar”, para Sócrates neste momento do diálogo lhe parece apropriado investigar se como as outras a retórica, fundamentada na oratória, também pode ser reconhecida como tal. Sendo a retórica o conteúdo educativo, útil à atuação política na sociedade democrática da época, cabe compreender se a mesma se enquadra nas determinações propostas na análise socrática acerca do que distingue uma *téchne* de mera prática sofística de adornar discursos vagos utilizados para obter aplausos.

No entanto, de antemão, é imperioso delimitar a noção de *téchne*, empregada nesta pesquisa. Arte e técnica, são palavras complexas e densas de conteúdo no vocabulário disposto atualmente, e no atual contexto linguístico as mesmas sugerem temáticas distintas do uso vernacular da língua grega e da circunstância em que foi proferida durante o diálogo platônico. Para melhor compreensão, dispõe-se nesta investigação a explicitação do termo por Jaeger na Paidéia:

A palavra **techne** tem em grego um raio de ação muito mais extenso que a nossa palavra **arte**. Designa toda profissão prática baseada em determinados conhecimentos especializados e, portanto, não só a pintura, a escultura, a arquitetura e a música, mas também, e talvez com maior razão ainda, a medicina, a estratégia militar ou a arte da navegação. Aquela palavra significa que estas tarefas práticas ou estas atividades profissionais não correspondem a mera rotina, mas **baseiam-se em regras gerais e conhecimentos sólidos**; neste sentido, o grego *techne* corresponde freqüentemente, na terminologia filosófica de Platão à moderna palavra teoria, sobretudo nos passos em que se **contrapõe à mera experiência** (Jaeger, 1995, p. 653, grifo nosso)

Para tanto, neste ponto do diálogo, o debate torna-se uma contrapartida de curtas indagações realizadas por Sócrates e breves respostas inferidas por Górgias, até que outros interlocutores que, até então passivos, ouviam ao pleito.

Destarte, Polo adentra na conversação e logo é inquirido a responder, também, o que seria a oratória a final, sua função e finalidade. Porém, Sócrates, antes de transmitir a vez da palavra para o atento ouvinte, introduz uma comparação favorável ao seu argumento de que a retórica aplicada sob a forma de oratória, para nada mais serve do quê para agradar aos sentidos e satisfazer à sua audiência, ilustrando o efeito da mesma como análogo ao causado pela gastronomia. O filósofo ateniense estabelece tal relação com intuito de equiparar a finalidade da culinária gastronômica de satisfazer apenas aos sentidos, sem necessariamente, colaborar com a saúde do indivíduo que a consome. Da mesma forma, a retórica exercida sob o formato da oratória constrói tal relação entre sua forma entregue aos ouvintes e seu conteúdo. Sobre este ato importante do diálogo e a reviravolta da qual Polo tornou-se cativo do argumento socrático, comenta Jaeger:

Sócrates nega que a retórica política seja uma arte rigorosa de um tipo qualquer e a define como mera rotina e simples capacidade, baseadas na experiência e dirigidas a obter o aplauso das massas e a despertar nelas

emoções de prazer. Mas em que se distingue então da “arte” culinária, que também procura conseguir o aplauso das pessoas, através do incitamento ao prazer? Sócrates declara ao atônito Polo que ambas são, na realidade, ramificações da mesma atividade. **A própria “arte” culinária nem sequer é, a rigor, uma arte, mas apenas uma capacidade baseada no hábito** (Jaeger, 1995, p. 654, grifo nosso)

Ao eleger tal definição de mera habilidade de agradar aos sentidos e plasmas os ouvintes os levando a ignorar seu conteúdo, necessário à reflexão sobre os efeitos e causas, Sócrates prossegue afirmando que a retórica constitui-se apenas como vertente do que o mesmo categoriza como “lisonjaria”, assim como a culinária, a perfumaria e o próprio exercício da sofística para a alma e o corpo dos indivíduos. Acerca disso, Platão expõe tal raciocínio na seguinte passagem:

Bem, Górgias; parece-me tratar de uma profissão não artística, mas própria de espírito certeiro, arrojado e por natureza hábil no entretenimento com as pessoas; ao seu gênero dou o nome de lisonjaria. Dessa profissão, parece-me, há muitas variedades; uma é a culinária; aparentemente, uma arte, mas no meu entender, em vez de arte, habilidade e prática. [...] Mas eu não lhe responderei se considero a oratória bela ou feia antes de lhe responder o que ela é; ela não é razoável, Polo. [...] No meu entender, a oratória é o simulacro dum ramo da política (Platão, 2011, p. 78)

Ademais, o mestre de Platão esclarece suas proposições, evidenciando quais as distintas funções e finalidades das técnicas responsáveis, consequentemente, pelos atributos da alma e do corpo, das quais a retórica e a oratória não compreendem sua totalidade e méritos, tal compreensão está disposta no seguinte trecho, em que Sócrates inicia sua argumentação:

Como os domínios são dois, entendo haver duas artes; uma relativa à alma, chamo política; à outra, referente ao corpo, não me é possível dar um nome único, mas no cultivo do corpo, conquanto uno, distingo dois ramos, sendo um a ginástica e o outro a medicina; uma parte da política corresponde à ginástica; é o legiferar; outra corresponde à medicina. é judiciar (Platão, 2011, p. 80)

Acerca dessa categorização realizada por Sócrates, Jaeger realiza a seguinte análise do terceiro ato do diálogo:

E ambas as artes — a que consiste em velar pela alma e a que versa sobre os cuidados do corpo — subdividem-se por sua vez em duas espécies, das quais uma corresponde à alma sã ou ao corpo sã e a outra vela pelo corpo ou alma enfermos. O

ramo da política chamado a velar pela alma sã, é a legislação, enquanto a alma enferma reclama os cuidados da administração prática da justiça. Dos cuidados do corpo se encarrega a ginástica; os do corpo doente são matéria da Medicina. As quatro artes encaminham-se para a consecução do melhor e para a conservação da alma e do corpo. Como variantes da lisonja, correspondem-lhes quatro imagens ilusórias: à legislação, a sofística; à justiça, a retórica; à ginástica, a “arte” da perfumaria; e, à Medicina, a “arte” culinária (Jaeger, 1995 p. 655)

Finalmente concluindo sua apreciação acerca da questão, Sócrates delimita as instâncias as quais a retórica alcança e exerce influência, assim como as atenuantes consequências de sua ação em paralelo às, consideradas por ele, verdadeiras e necessárias artes políticas. Sobre isso, Jaeger expõe o seguinte:

Fica, assim, demarcado o lugar que a retórica ocupa; é para a alma humana o que a chamada “arte” culinária é para o corpo humano. E da comparação estabelecida entre as imagens enganosas e as verdadeiras artes, desprende-se imediatamente a conclusão de que a retórica não constitui uma verdadeira *techne*. As características essenciais do conceito de *techne* são: primeira, é um saber baseado no conhecimento da verdadeira natureza do seu objeto; segunda, é capaz de dar conta das suas atividades sempre que tem consciência das razões, segundo as quais procede; finalmente, tem por missão servir a parte melhor do objeto de que se ocupa. Nenhuma destas notas distintivas existe na retórica política (Jaeger, 1995 p. 656)

Assim sendo, o exame socrático debilita a intenção pedagógica e utilidade da retórica como matéria a ser ensinada como parte fundamental para a preparação da população ativa e participante da democracia em suas instituições e espaços de poder, liderança e decisão. Para tanto, mostra-se importante colocar em evidência os limites e as problemática de tal argumento, tendo em consideração que, em uma sociedade de assembleias, congressos, conscientes, juris e debates públicos acerca das decisões, o discurso ocupa lugar de destaque e prestígio, pois como nos é sabido, atualmente, a “arte de bem falar” continua sendo praticada como exercício e manutenção do poder e influência em nossa sociedade, dessa forma, nos cabe, então, pensar, investigar e repensar seus limites, finalidade e consequências. Portanto, os pontos de tensão e contraposição explicitados acima, nas diferentes formas de enxergar a ação do discurso, enquanto retórica sofística e oratória política, serve de pontapé inicial para pensar a educação, o discurso e a prática cidadã, e o implicantе entrelace entre os três.

Em síntese, os três modelos pedagógicos vigentes na Grécia Antiga, os quais tornaram-se pauta nos diálogos acima explorados, tematizam o confronto entre tendências educativas diferentes que respondiam a demandas igualmente diversas, assim como suas intenções e resultados. Nos modelos da paidéia sofística e da paidéia socrática, pode-se encontrar pontos importantes e centrais para pensar a educação atualmente, seu valor social e seu potencial educativo para as relações de poder e política. Dado o contexto atual de novas reformas educacionais no Brasil e os desdobramentos dos mesmos, o paralelo entre o cenário em que estavam imersos os questionamentos que inquietam a mente de Platão e permeiam suas obras, surgem nos sistemas de educação das sociedades contemporâneas, especialmente os projetos de educação dispostos nos documentos oficiais aplicados à educação escolar na vigente situação brasileira.

3. PEDAGOGIA DIALÓGICA EM PAULO FREIRE: A FORMAÇÃO INTEGRAL DE SUJEITOS PROTAGONISTAS E AUTÔNOMOS

Como afirma o professor Ernani Maria Fiori no prefácio da Pedagogia do Oprimido (2018), Paulo Freire escreve com o engajamento de quem vive aquilo em que acredita e defende em suas obras. O Pensador pernambucano, aponta em suas linhas escritas, a direção que percorre no caminho de sua própria existência, ou seja, não somente a teoria está exposta nas ideias e conceitos desenvolvidos por ele, mas a forma a qual ele acreditava que a vida devia ser vivida. Haja vista, que todos os impasses, desafios, limites e conquistas da sala de aula, proporcionam para o(a) pesquisador(a) professor(a) um lugar peculiar de atuação e vivência profissional, onde o engajamento *existencial* que Freire expressou em sua vida, faz-se propício àqueles(as) que almejam adentrar este ambiente em que primeiro se iniciam e manifestas as ininterruptas e necessárias transformações histórico-político-sociais. Portanto, observar os fenômenos presentes nesse ambiente educativo não é tarefa simples, pois, como o próprio Educador Pernambucano resguarda e elabora em suas teorias, a vida não se desvincula da sala de aula, pelo contrário, o chão da escola resguarda em seus cantos e recantos, a expressão da existência particular de cada um e cada uma nela presentes. A coexistência entre vida e escola, como os dois lados da escultura Mefistófeles y Margarida, ilustra o complexo espaço em que a educação da sociedade na figura

dos(as) estudantes e dos(as) professores(as), incorpora os confrontos entre as diversas e diferentes realidades vivenciadas fora dela ao mesmo tempo que nela se entrelaçam.

Neste sentido, está disposta a relação vida-escola-sociedade em coexistência e contraste *com* e *na* sala de aula. Compreende-se, a partir disso, que algumas áreas da vida humana são ensaiadas e replicadas no ambiente escolar e isto diz a respeito acerca da importância dessas experimentações, nas quais as mesmas não limitem-se somente a simularem as expectativas da vida em sociedade, de forma teórica e desvinculada da realidade mas, também, sejam elaboradas enquanto práticas que visem um preparo apropriado para o agir de forma crítica e reflexiva dos(as) estudantes ante ela.

Tendo isso em consideração, ressaltamos o que Paulo Freire explicita no início da Pedagogia do Oprimido quando propõe em seu método de fazer pesquisa, dos quais acreditamos que o(a) pesquisador(a) professor(a) deve, também, ater-se quando diante de seu objeto-sujeitos de pesquisa - a sala de aula e os(as) estudantes - que:

As afirmações que fazemos neste ensaio não são, de um lado, fruto de devaneios intelectuais nem tampouco, de outro, resultam apenas de leituras, por mais importante que elas tenham sido. Estão sempre ancoradas, como no início destas páginas, em **situações concretas**. Expressam reações de proletários, camponeses ou urbanos, e de homens de classe média, que vimos **observando, direta ou indiretamente, em nosso trabalho educativo**. (Freire, 2018, p. 33)

Não obstante, acerca do recorte e leitura da realidade em vista da elaboração e desenvolvimento de teorias acerca da educação, a observação apurada dos fenômenos manifestados na sala de aula, devem seguir a recomendação freireana presente na obra Educação Como Prática de Liberdade, na qual o autor afirma que, em prol da superação da replicação irrefletida dos modelos impostos à sociedade pelas elites dominantes, é necessário que se realize uma pesquisa e investigação comprometidas com um estudo sério e aprofundado da realidade vigente. A proposta do Educador Pernambucano, permeia um exame da realidade condizente

com o que o mesmo nomeia de “criticamente otimista”, através do qual pretende-se alcançar na pesquisa presente uma leitura e análise contundente das relações dialógicas existentes no chão da escola.

3.1 EDUCAÇÃO DIALÓGICA COMO PRÁTICA DE INTEGRAÇÃO HISTÓRICO-POLÍTICO-SOCIAL

Analizando a sociedade brasileira desde seus primórdios ao momento contemporâneo a ele, Paulo Freire propõe que a mesma pode ser concebida como “intensamente cambiante e dramaticamente contraditória”. Tendo em vista as transições necessárias e inevitáveis, na contínua mudança do velho para o novo, o autor dispõe logo no início de seus escritos que os seres humanos, neste caso transponho as mesmas categorias para educandos e educandas, devem ser compreendidos como “sujeitos de sua história”. Para tanto, o mesmo principia a obra afirmado que a educação possui papel fundamental nos processos sociais de transformação, que visam romper com antigos paradigmas mantenedores das estruturas de opressão que mais a frente serão discutidas, como está posto no trecho a seguir:

A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma **educação para a liberdade**. “Educação” para o homem-objeto ou **educação para o homem-sujeito**. (Freire, 1967, p. 36, grifo nosso)

Incorporando, dessa forma, à atuação da educação importância fundamental no percurso histórico-político-social das sociedades, a mesma é definida por Paulo Freire, também, por seu caráter de conscientização, libertação e respeito, agregando aos indivíduos o aspecto de serem *pessoas*, ao afirmar que “Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa.” (Freire, 1967, p. 37). A partir disso, Paulo Freire abre o capítulo inicial de sua obra elaborando o conceito de *relações humanas*. Nisso, o autor destaca que as relações humanas concebem concepções de pluralidade, transcendência, criticidade, consequência e temporalidade, distinguindo a experiência de nossas vivências de todas as outras

esferas da vida animal não-humana. Assim como, o Pensador Pernambucano elabora em seus escritos que “o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está **no** mundo, mas **com o** mundo” (Freire, 1967, p. 39, grifo nosso).

Tendo em conta o que o autor constrói, enquanto partes de um todo complexo que atravessa a vida humana e a costura, o desafio educativo de ensinar para a ação política ante toda essa diversidade, situa-se no contexto em que a educação propõe-se como reconhecimento de que o ser humano está para além de suas vivências instintivas, caracterizando os mesmos enquanto pessoas e não somente exemplares diferentes da mesma espécie. Acerca disso, Freire dispõe algumas distinções importantes para evidenciar as esferas da sociedade enquanto ambiente de *relações humanas*. O arcabouço de conceitos freireanos, abarca a relevante categorização dos indivíduos como sujeitos que expressam suas vivências de duas formas classificadas pelo autor como *viver* e *existir*: a primeira como mera experiência biológica, corpórea e natural e a segunda como imersão em um transcender, discernir e dialogar. Além disso, o Pensador Pernambucano, enfatiza que, ainda que a experiência de *existir* se constitua como concretização de individualidade, a mesma só se realiza enquanto totalidade nas relações *com outros* e, nesta perspectiva, a educação como processo de integração, desempenha atuação fulcral, pois propicia ao ser humano determinante possibilidade de desenvolver as capacidades e potencialidades que compõe o *existir* dentro das *relações interpessoais* e a realidade a sua volta, em um movimento de estruturar criticamente contatos; que diferente das relações, permeiam as interações dos sujeitos com o mundo. Sobre isso, Paulo Freire afirma o seguinte:

Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma **pluralidade na própria singularidade**. E há também uma nota presente de **criticidade**. A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado a outro, ou um fato a outro, é naturalmente crítica, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos. (Freire, 1967, p. 40, grifo nosso)

A educação, assim como outros processos de formação integral dos sujeitos, apresenta-se como instigadora da atitude reflexiva dos indivíduos, proporcionando contextos de experimentação e desenvolvimento de sua capacidade crítica. Para tanto, ainda sobre as características deste *existir* humano que não alcança plenitude

apenas no *viver*, o autor salienta que as relações e os contatos de nossa espécie, transcorrem em virtude da capacidade humana da transcendência do tempo, ou seja, analisar criticamente a tríade cronológica disposta em pretérito, presente e futuro. Compreende-se, portanto, que tal potencialidade subscreve-se nas premissas educativas pela necessidade da intenção educativa para construir contextos que levam em consideração as vivências humanas situadas nestas três acepções temporais, e este é o carácter distintivo em vista da humanização dos sujeitos imersos no processo de ensinagem, e o reconhecimento dos mesmos como pessoas que emergem na experiência de presenciar intelectualmente e fisicamente essa dimensão abstrata. Nisto, o autor afirma que:

No ato de discernir, porque **existe e não só vive**, se acha a raiz, por outro lado, da descoberta de sua temporalidade, que ele começa a fazer precisamente quando, varando o tempo, de certa forma então unidimensional, **atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã**. Na história de sua cultura terá sido o do tempo — o da dimensionalidade do tempo — um dos seus primeiros discernimentos. (Freire, 1967, p. 40, grifo nosso)

Neste sentido, encorpa-se ao intuito educativo dos sujeitos que, além de humanos, são seres sociais em suas relações e experiências corpóreas, as seguintes perícias quanto ao tempo que os envolve, “Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (Freire, 1967, p. 41).

Outrossim, é a dinâmica a qual os indivíduos submetem-se ao longo de suas existências particulares que se caracterizam por interações sociais. Ao elaborar tais fenômenos, o autor descreve alguns termos que o mesmo conceitua de modo a propor as seguintes dicotomias: integração e acomodação; criticidade e passividade; liberdade e aprisionamento; reflexa e reflexiva. Destarte, estabelecendo um paralelo com as dicotomias saussurianas, comprehende-se que as conceituações frereanas a partir dos vocábulos designados pelo mesmo, são opostas e complementares construindo uma cadeia de complexas associações que compõem nossa existência. Na *integração*, Paulo Freire identifica nossa capacidade de *ajustamento* à realidade, acrescida de transformá-la, assim como, na *acomodação* o autor evidencia a inaptidão para alterar a realidade em um movimento de alterar-se a si mesmo para

adaptá-la. Na diligência de uma existência imbuída das duas descrições anteriores, Freire destaca que na integração os sujeitos atuam a partir de um exercício crítico ante a realidade enquanto, na acomodação, os mesmos agem de forma passiva e acrítica. Para o autor, uma existência integrada, permeada por uma consciência crítica, é a *marca da liberdade*. Acerca desta discussão, Freire propõe a seguinte reflexão em decorrência do perigo de existências que apenas são limitadas à acomodação dos indivíduos:

Não houvesse esta integração, que é uma nota de suas relações, e que se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica, fosse ele apenas um ser da acomodação ou do ajustamento, e a História e a Cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sentido. Faltar-lhes-ia a marca da liberdade. Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. (Freire, 1967, p. 42)

Nisto, justamente porque o ser humano, enquanto pessoa, deve superar o lugar de mera acomodação animal, a educação deve, também, abranger às vivências de ensino, atividades das quais resultem cada vez mais situações de integração para os sujeitos. Dessa forma, os contextos educativos têm a necessidade imprescindível de desenvolver a capacidade humana de estabelecer vivências de relações a fim de que a existência dos mesmos não se limite apenas aos contatos. Sobre isso, notabiliza o autor que:

Os contatos, por outro lado, modo de ser próprio da esfera animal, implicam, ao contrário das relações, em respostas singulares, reflexas e não reflexivas e culturalmente inconseqüentes. Deles resulta a acomodação, não a integração. Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. (Freire, 1967, p. 42)

Para introduzir o debate sobre a educação política como importante instrumento para a integração dos indivíduos, dispõem-se aqui que na esteira da história humana, a impressão de algumas característica das sociedades antigas, levando em conta o que o autor apresenta no importante paralelo entre duas das maiores heranças abarcadas pelo Ocidente no que diz a respeito do preparo para a vida em sociedade. Ao comparar as vivências das sociedades espartana e grega, e retomando um relevante ponto discutido no primeiro capítulo desta dissertação,

Freire sugere a análise da importância do diálogo e da integração dos indivíduos, estabelecendo a seguinte analogia:

Esparta não se compara a Atenas, e Toynbee adverte-nos da inexistência do diálogo naquela e da disponibilidade permanente da segunda à discussão e ao debate das idéias. A primeira, “fechada”. A segunda, “aberta”. A primeira, rígida. A segunda, plástica, inclinada ao novo. (Freire, 1967, p. 42)

Justificando ainda a relevante importância da auto análise e criticidade interna, além de um compromisso real com a integração das pessoas com e na realidade que as envolve, o Pensador Pernambucano evidencia o perigo da educação que se pretende libertadora, mas que acaba por enquadrar os(as) educandos(as) à concepções tacanhas acerca da realidade, ao reiterar que:

A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita — e isso é o mais doloroso — em nome de sua própria libertação. (Freire, 1967, p. 42)

Neste ponto, destaca-se a valiosa contribuição da educação para a integração dos sujeitos a partir do diálogo e debate acerca de suas realidades, tendo em vista sua capacidade de analisar a temporalidade dos fatos vivenciados pela humanidade, em um impulso e empenho crítico, certificação de suas próprias existências. A educação política comprometida com a superação da existência acomodada, realiza-se enquanto participação ativa e reflexiva dos indivíduos partícipes da sociedade, tendo em conta o desenvolvimento e uso da capacidade das pessoas educadas para refletir, dialogar, decidir e, efetivamente, participar da vida em sociedade. Acerca disso, afirma o autor:

É também **criando, recriando e decidindo** que o homem deve participar destas épocas. [...] E o fará melhor, toda vez que, **integrando-se ao espírito delas**, se aproprie de seus temas fundamentais, reconheça suas tarefas concretas. Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua **capacidade de decidir**. (Freire, 1967, p. 43)

Observando os inerentes contrapontos e contrastes das disposições acima evidenciadas, o autor apresenta os segmentos que concebem a realidade e as complexas cadeias de possibilidade para a existência humana integrada ou acomodada. Em vista da ilustração desta discussão apresentada, segue a sequência de potencialidades a serem vivenciadas, de forma contínua, porém, não necessariamente, respectiva. Desse modo, uma existência considerada como teia de relações, gera uma integração crítica que proporciona liberdade. Entretanto, de uma vivência, resulta interações baseadas apenas em contatos que produzem acomodação, acarretando um comportamento passivo ante a realidade que, por consequência, aprisiona os sujeitos à vidas que se limitam a meras reações instintivas aos estímulos do entorno. Segue imagem ilustrativa do arranjo explicitado:

Figura 1 - Ilustração da Integração Crítica Freireana



Fonte: elaborada pela autora (2024).

Ademais, em vista da oportunização para os indivíduos em uma sociedade inicialmente *fechada*, galgando lograr circunstâncias de *abertura* para o que o autor nomeia de *novo*, a educação, como reflexo desta intenção de abertura, deve imbuir-se da função restauradora de contribuir para a liberdade e, embora não seja a única atuação transformadora, como parte fundamental da integração, a mesma, exerce influência determinante em todo o processo e sequências apresentadas acima.

Tendo em vista que a integração é indispensável para o processo de mudança no que Freire nomeia de *trânsito histórico-social*, o autor evidencia que

esse movimento transcorre em uma contínua interação entre um *ontem* que esvaziando-se, mas querendo permanecer, contrapõe-se a um *amanhã* que se consubstanciando-se estabelece sua efetivação. Imersos nesta dinâmica, os indivíduos (conscientes ou inconscientes) afetam o percurso dos fatos que se concretizaram, influenciando o desenrolar da história e sendo influenciados por ela. Neste jogo, a educação apresenta-se como possibilidade de efetiva humanização ou desumanização dos sujeitos, propiciando, ou não, o desenvolvimento da capacidade dos mesmos em conscientizar-se da realidade em toda sua complexidade, determinada por acontecimentos de sua época a partir da temporalidade apresentada como atributo de uma existência integrada. Sobre isso Freire esclarece que:

Uma época histórica representa, assim, uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação. Formas de ser, de comportar-se, atitudes mais ou menos generalizadas, a que apenas os antecipados, os gênios, opõem dúvidas ou sugerem reformulações. Insista-se no papel que deverá ter o homem na plenificação e na superação desses valores, desses anseios, dessas aspirações. Sua **humanização** ou **desumanização**, sua afirmação como sujeito ou sua minimização como, dependem, em grande parte, de sua **captação ou não desses temas**. (Freire, 1967, p. 44, grifo nosso)

Ainda sobre o processo de trânsito históricos e a mudança que o mesmo acarreta, o autor esclarece os seguintes pontos:

Nutrindo-se de mudanças, o tempo de trânsito é mais do que simples mudança. Ele implica realmente nesta marcha acelerada que faz a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas. **E se todo Trânsito é mudança, nem toda mudança é Trânsito.** As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam pelo jogo normal de alterações sociais resultantes da própria busca de plenitude que o homem tende a dar aos temas. (Freire, 1967, p. 46, grifo nosso)

Na esteira do trânsito a que está condicionada a história humana, disposta ou não às mudanças, Freire sublinha a importância de uma atitude crítica, amorosa e comunicativa, responsável por uma existência reflexiva ante às demandas da época, superando uma vivência meramente reflexa na qual apenas se reflete, como um

espelho, o cenário posto de forma passiva. Portanto, como mais um paralelo importante, o mesmo dispõe da dicotomia entre um comportamento reflexo que reproduz antigos paradigmas no contraste a um movimento reflexivo que propõe atuações conscientes e críticas ante os fatos histórico-políticos-sociais. A educação, não somente enquanto sistemas de ensino, exercer através do diálogo, como sugere a teoria abordada na obra estudada, insubstituível função de convencimento e conversão, em um movimento de estudos e exames desses *temas*, sem esmagar ou reprimir a existência dos indivíduos inseridos nestas circunstâncias, dessa forma superando os regimes ditoriais e vivências acomodadas.

Acerca do engajamento político, pois como foi evidenciado no início desta pesquisa, a concepção de educação aqui apresentada, e concebida como perspectiva integrativa, extrapola os limites da vida escolar e influência e, também, é influenciada pelas circunstâncias externas às paredes das instituições. Atentando a isso, Paulo Freire apresenta duas outras dicotomias importantes para a expressão das existências e vivências humanas, correspondentes ao desenvolvimento de relações ou contatos, nas quais os sujeitos podem agir de modo radical ou sectário ante as mudanças propostas na realidade que os imerge. Assumindo determinadas posições ante os cenários em que atuam, os indivíduos, indica o mesmo, dispõem de duas possibilidades de comprometimento e perspectiva, tendendo a uma visão *criticamente otimista* da realidade ou *utopicamente idealista* da mesma. Compreende-se desta proposta que a passagem de objeto, em uma vivência não-reflexiva, para sujeito crítico, gera nos indivíduos a renúncia da velha postura de desesperança - *pessimismo exacerbado* ou *otimismo ingênuo* - em virtude de uma integração à realidade que se concretiza enquanto *otimismo crítico*, aos construir e colaborar com o percurso do trânsito histórico em direção as mudanças necessárias e irrefreáveis. Assumindo o desenrolar desses processos, um desafio apresentado pelo autor, que justifica também a constante necessidade de conscientização quanto à esses movimentos - causa e consequência direta dessas dinâmicas - são as tentativas irrefletidas de cópia dos modelos educativos europeus no Brasil. Ademas, sobre esse ponto, discute Freire que:

Na verdade, nas sociedades alienadas, condição de onde partíamos e de que saímos, as gerações oscilam entre o **otimismo ingênuo** e a **desesperança**. Incapazes de projetos autônomos de vida, buscam nos

transplantes inadequados a solução para os problemas do seu contexto. São assim **utopicamente idealistas**, para depois se fazerem **pessimistas e desesperançosos**. [...] A sua grande preocupação não é, em verdade, ver criticamente o seu contexto. Integrar-se com ele e nele. Daí se superpõem a ele com **receitas tomadas de empréstimo**. E como são receitas transplantadas que **não nascem da análise crítica do próprio contexto**, resultam inoperantes. Não frutificam. Deformam-se na retificação que lhes faz a realidade. (Freire, 1967, p. 52, grifo nosso)

Em um movimento de conhecer e reconhecer-se a si mesmos, o autor postula que através de estudos aprofundados da realidade que os cerca e tomada de consciência acerca dos projetos e planos pessoais e coletivos, os indivíduos logram o exercício e assimilação de condutas dispostas ao que o mesmo elabora como *autonomia ativa*. Para tanto, a educação apresenta-se como instrumento de imprescindível relevância neste processo, a qual, por meio do diálogo, humaniza os sujeitos e os propicia uma existência integrada *com e na* realidade, acoplada e entrelaçada ao plano histórico-político-social. A Propósito, elaborando tal aspiração, Paulo Freire afirma que:

E a sociedade passa assim, aos poucos, a se conhecer a si mesma. Renúncia à velha postura de **objeto** e vai assumindo a de **sujeito**. Por isso, a desesperança e o pessimismo anteriores, em torno de seu presente e de seu futuro, como também aquele otimismo ingênuo, se substituem por otimismo crítico. Por esperança, repita-se. (Freire, 1967, p. 53, grifo nosso)

Compreende-se pois, a partir do explicitado, que a inserção dos indivíduos na realidade por meio da integração, admitindo a utilização do diálogo como ferramenta educativa, permeia, também, o desenvolvimento da *tomada de consciência* desta, em prol da *conscientização*. Dessa forma, os sujeitos envolvidos nesse processo, dar-se-ão ao desempenho de uma atuação *emersiva*, como aponta o autor, ante à conjuntura da qual fazem parte. A educação, como antes apresentada, executa função essencial na expansão e incursão dos sujeitos ao que diz respeito à sua participação autônoma e ativa na sociedade em que estão inseridos, levando em consideração, também, a superação de um lugar de mera participação heterônoma e passiva, em que os mesmos abdicam, inconscientemente, do lugar de pessoa. Acerca disso, o autor, sublinha a relação entre o estatuto das estruturas

sócio-econômicas, em que o povo é limitado à massa, inoperante e difusa, na qual, o ser humano ocupa apenas um espaço de vivência, não-integrada à realidade, ao explicitar o seguinte fenômeno:

Encontrava-se então o povo, na fase anterior de fechamento de nossa sociedade, imerso no processo. Com a rachadura e a entrada da sociedade na época do trânsito, emerge. Se na imersão era puramente espectador do processo, na emersão descruza os braços e renuncia à expectação e exige a ingerência. Já não se satisfaz em assistir. Quer participar. A sua participação, que implica numa tomada de consciência apenas e não ainda numa conscientização — desenvolvimento da tomada de consciência — ameaça às elites detentoras de privilégios.(Freire, 1967, p. 54)

Além disso, o Pensador Pernambucano, evidencia o papel do diálogo para o exercício de uma existência integrada, salientando que o *antidiálogo* é uma forma de violência em que não é propiciada aos indivíduos a oportunidade de desenvolver-se em vista da abertura de suas consciências na direção da liberdade, como explicita o autor afirmando que “Sem esta consciência cada vez mais crítica não será possível ao homem brasileiro integrar-se à sua sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória” (Freire, 1967, p. 56). Ademas, em vista da instrução dos sujeitos para lograr um envolvimento ativo e crítico diante da realidade, o exercício do diálogo, enquanto instrumento da educação, atravessa a existência integrada como capacitação e preparo para que, de forma conscientizada e consciente, os seres humanos integrados à realidade assumam uma conduta de *responsabilidade social, histórica e, fundamentalmente, política*. Portanto, uma educação comprometida com a liberdade, assim como expressa o título da obra, é uma educação engajada com o processo de humanização dos indivíduos, em prol da expressão de sua capacidade de responsabilizar-se *pela e na sua existência*, exercendo sua possibilidade de optar. Sobre isso, também, alude o autor quando afirma que:

E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engôdo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por **uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição**. Uma educação, que lhe propiciasse a **reflexão sobre seu próprio poder de**

refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua **capacidade de opção**. (Freire, 1967, p. 57)

Outrossim, permeando as complexidades do existir humano, imputado de relações e direcionado por um proceder crítico, em vista da liberdade, Freire ainda elucida outra dicotomia marcada como etapas do processo de trânsito o qual caracteriza os diversos contextos sociais, expondo a seguinte dinâmica em que os indivíduos sobrepujam “De sua posição inicial de ‘intransitividade da consciência’, característica da ‘imersão’ em que estava, passava na emersão que fizera para um novo estado — o da ‘transitividade ingênua’ ”(Freire, 1967, p. 58). Além disso, no exercício desta transitividade, os sujeitos passam a compreender a realidade para além do fenômeno biológico, assumindo cada vez mais um lugar de dialogação com o seu entorno e consigo mesmo, ajustando a lente de sua consciência e levando em consideração outros âmbitos do seu existir, como afirma o autor ao propor que “Seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital” (Freire, 1967, p. 59). Porém, Freire não limita a expressão dessa compreensão da realidade somente nas linhas do que a consciência transitiva ingênua alcança através do comportamento dialogal, todavia, o mesmo, segue desenvolvendo tal conceito ao ponto de destacar que o diálogo assegura, ainda, outro nível de consciência que ele nomeia de *transitividade crítica*, e essa como sendo, uma elevada exteriorização da capacidade dos indivíduos de agir segundo uma responsabilidade social e política como explica no trecho a seguir:

A transitividade crítica por outro lado, a que chegaríamos com uma **educação dialogal e ativa**, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. [...] Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. **Pela prática do diálogo** e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. **Por se inclinar sempre a argüições**. (Freire, 1967, p. 60, grifo nosso)

Por fim, ainda sobre isso, explana o autor que:

O que nos parecia importante afirmar é que o outro passo, o decisivo, da consciência dominantemente transitivo-ingênua para a predominantemente transitivo crítica, ele não daria

automaticamente, mas somente por efeito de um **trabalho educativo crítico com esta destinação**. (Freire, 1967, p. 61, grifo nosso)

Retomando, em suma, a importante distinção acerca do engajamento político dos sujeitos em suas vivências ou existenciais, frisamos aqui o que o autor elabora acerca das duas tendências que podem tornar-se preponderantes nas ações dos mesmo, as quais categorizou em *predisposições sectárias e radicais*, relativas às mudanças em curso no trânsito histórico-político-social a que estamos condicionados. A primeira, define Freire, como atitude preponderantemente emocional e acrítica, acarretando um comportamento que o mesmo definiu a partir dos termos: antidialogal, arrogante e anticomunicativo; a segunda, porém, como o oposto desta, demarcada por iniciativas amorosas, críticas, humildes e essencialmente comunicativas, através da qual assegura-se-á cada vez mais o direito ao exercício da escolha por *opção*. Ajustando-se e compreendendo gradualmente àquelas estruturas, os sujeitos existindo *com* e *nas*, podem tanto desenvolver uma mentalidade transitivo-crítica em vista do caráter democrático da possibilidade de suas escolhas e responsabilidades, humanizando-se e humanizando os outros ao longo desta toada, assim como, da mesma forma, é possível que os mesmos distorçam esse movimento, convertendo suas existências a mera vivência, ostensivamente desumanizando-se.

Por fim, e na esperança de direcionar o enredo do que foi apresentado em vista da humanização dos indivíduos e a integração dos seres humanos em meio aos fenômenos investigados na obra apresentada, ressaltamos reiteradamente que a educação possui função determinante como propiciadora da *tomada de consciência* que progressivamente atinge a conscientização por meio do diálogo como seu principal instrumento, sendo ele meio e fim em si mesmo. Assim sendo, ratificamos a educação como prática contínua de liberdade, que perpetuar-se enquanto emersiva ação autônoma e ativa dos(as) educandos(as) na sociedade que os cerca, integrando-se e exercendo de forma indispensável função nas relações que são desenvolvidas por meio da existência plural, singular e crítica, empregando uma das principais características humana, anteriormente apresentada, que é a compreensão da temporalidade como intrínseca experiência de entrelaçamento entre passado, presente e futuro. Ressaltamos, em conclusão deste tópico, que a

educação como integração é passível de equívocos, mas que sem a mesma uma existência integrada, de aprofundado estudo da realidade e compreensão dos temas que distingue os períodos históricos e permeia as questões sociais, não parece possível. Sumariamente, o diálogo como ferramenta de efetivação da mesma é insubstituível, pois, como foi desenhado nas linhas da obra supracitada, a educação que se dá através do diálogo é uma forma de respeitar o ser humano enquanto pessoa e uma atitude antidialogal é uma forma de violência e desumanização, transmutando um povo como a sociedade brasileira e toda sua complexidade em uma indistinta *massa*.

3.2 EXISTÊNCIA INTEGRADA COMO SUPERAÇÃO DA INEXPERIÊNCIA DEMOCRÁTICA A PARTIR DE UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA FREIREANA

Em, *Ensinoando a Transgredir*, bell hooks afirma que nem sempre a teoria que desenvolvemos alça voo em direção ao que intencionamos quando construímos ideias, elaboramos conceitos e concluímos hipóteses. Reafirmando o lugar de destaque da experiência cotidiana nas vidas de pessoas, que nem sempre estão cientes das elucubações latentes no universo científico, a mesma aponta para a possibilidade da eventual falta de elucidação consciente do que nomeia como *teorização*. Com perspicácia, a autora esclarece tal conjectura, ao afirmar que:

Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorecuperação, de libertação coletiva, **não existe brecha entre a teoria e a prática**. Com efeito, o que essa experiência mais evidencia é o elo entre as duas - um processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra. [...] **A teoria não é intrinsecamente curativa, libertadora e revolucionária**. Só cumpre essa função quando lhe pedimos que o faça e dirigimos nossa teorização para esse fim. [...] a posse de um termo não dá existência a um processo ou prática, do mesmo modo, uma pessoa pode praticar a teorização sem jamais conhecer/possuir o termo. (hooks, 2013, p. 85, grifo nosso)

Levando em consideração o que foi anteriormente explicitado, torna-se notável a compreensão de que teoria e prática podem entrelaçar-se, mas não de forma espontânea como a interação entre os corpos condicionados à terceira Lei de Newton. Acerca disso, no segundo capítulo da obra investigada na presente pesquisa, Paulo Freire discute a inexperiência da democracia brasileira como fardo

da característica política de *sociedade fechada* como, até então, está apresentada na obra. Acerca deste tópico, evidencia-se nos escritos freireanos, a grave consequência da importação de modelos democráticos e paradigmas governamentais, com objetivo de mera replicação das teorias desenvolvidas pelos mesmos, as quais exercem sua influência sem o devido comprometimento com a análise e exame aprofundado da realidade de nossa país, suas reais demandas e possibilidades de participação ativa da população, a isso, o autor nomeia no título do capítulo: *inexperiência democrática*.

No capítulo anterior, Freire finaliza sua elaboração postulando que a educação, enquanto instrumento de integração à realidade, acredita nos indivíduos como pessoas “cuja destinação não é coisificar-se, mas humanizar-se” (Freire, 1967, p. 62) e, neste intento de humanizar-se a si mesmo e aos outros, os sujeitos estão submetidos ao processo histórico de trânsito da sociedade, o qual envolve a todos(as) na interação e embate entre “algo que se esvaziava e pretendia preservar-se e algo que emergia e buscava plenificar-se” (Freire, 1967, p. 65); acerca desta análise histórico-política-social, o autor contextualiza tal fenômeno, na sociedade brasileira, tendo o período colonial como o ponto de partida para a mudança do estado de “fechamento” em direção à “abertura”.

Ademais, o Pensador Pernambucano sublinha que, neste enredo, a sociedade brasileira carrega em si uma marca distintiva, resultado de seu curso histórico: *inexperiência democrática*. Neste aspecto, a perspectiva freireana aponta que tal característica, perpetua-se ao longo do processo de transição da nossa sociedade, e que a mesma permanece enquanto marca e raiz, devendo ser compreendida e apreendida a partir de suas linhas essenciais. Examinando a trilha percorrida no decorrer dos períodos históricos de nosso país, Freire salienta que tal falta de experiência se deu em caráter do tipo de formação histórica e cultural do nosso povo. Acerca desta ressalva, o autor explica que:

De um modo geral, os analistas de nossa formação histórico-cultural, têm insistido direta ou indiretamente na nossa “inexperiência democrática”. **Na ausência, no tipo de formação que tivemos, daquelas condições necessárias à criação de um comportamento participante, que nos tivesse levado à feitura de nossa sociedade, com “nossas**

próprias mãos”, o que caracteriza, para Tocqueville, a essência da própria democracia. (Freire, 1967, p. 66, grifo nosso)

Ao elaborar ainda as causas desta inexperiência, o autor assume que a mesma se dá como consequência da falta do que o mesmo nomeia de “autogoverno”, uma vez que a população brasileira da época, e até os dias atuais, não experimentaram situação de autonomia em relação ao desígnios das decisões de cunho político, seja em escala menor com menos impacto direto ou indireto para suas vidas ordinárias ou em nível abrangente como, por exemplo, efetuou-se a Proclamação da República. Vale ressaltar, no entanto, que fala-se aqui de *povo* no intuito de expressar o sentido de população brasileira em sua maioria, cidadãs e cidadãos de diversas esferas sociais e econômicas, os(as) quais, sabe-se, acessam precariamente os lugares de poder e representação política no país. Contudo, não deixa-se de considerar que, as delimitações sociais atualmente incorporam outras vivências e assumem conjunturas diferentes das que o autor remete à sua obra.

Todavia, se referindo às origens desta tendência impressa em nossa sociedade como cicatriz na pele, Paulo Freire assume que estas circunstâncias se dão por conta do que o mesmo afirmar ser uma “Inexperiência democrática enraizada em verdadeiros complexos culturais” (Freire, 1967, p. 66) e continua assertivo ao concluir que “Realmente o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas.”(Freire, 1967, p. 66). Dando seguimento às suas investigações, o autor examina uma outra característica que parece estar diretamente ligada a essa trama, e que permeia a pesquisa presente, ao sublinhar a escassez do exercício do diálogo e, em relação a essa conduta, o autor evidencia que “O Brasil nasceu e cresceu sem experiência de diálogo”. De cabeça baixa, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem escolas. ‘Doente.’ Sem fala autêntica”(Freire, 1967, p. 66). Além disso, ao perscrutar as bases históricas-políticas-sociais do nosso país, Freire justifica a falta do *clima cultural democratico* como resultado, também, da inexistência de condições necessárias à prática de um pensamento que o mesmo define como *permeável* e *flexível*, consequência, esplanada por ele, do contexto do sistema de exploração da mão-de-obra de pessoas escravizadas. Tendo isso em vista, comprehende-se, então, que uma economia baseada na organização escravista não proporcionaria alicerces

para uma política que englobasse a participação popular, principalmente, das camadas menos privilegiadas.

Outrossim, ao incorporar à sua análise o pressuposto da necessidade de *integração*, o autor examina o processo de colonização de nosso país, o qual deu “início” a construção da nossa sociedade, destacando o resultado da intenção assumidamente predatória e exploradora da terra, com pouca ou nenhuma pretensão de contribuir para a formação de um povo. No entanto, não pode-se deixar de lado, o caráter histórico do processo de construção de uma identidade nacional que, naquele período, estava ainda por se concretizar. Acerca disso, o autor elabora a seguinte reflexão:

Faltou aos colonos que para cá se dirigiram, ânimo fundamental, que teria dado, possivelmente, outro sentido ao desenvolvimento de nossa colonização. Faltou-lhes *integração* com a colônia. Com a terra nova. Sua intenção preponderante era realmente a de explorá-la. A de ficar “sobre” ela. Não a de ficar nela e com ela. Integrados. Daí, dificilmente virem animosos de trabalhá-la. De cultivá-la. (Freire, 1967, p. 68)

Retomando, porém, a relevante função do diálogo, concebida a partir de outra dicotomia freireana, comprehende-se a distinção preponderante entre uma sociedade que, contrária ao diálogo, oferece aos seus(as) cidadãos(ãs) *comunicados* e não *comunicação*; à essas sociedades o autor assegura que essa atitude as transformam em “mudas”. Para tanto, Freire ressalta o interesse na *dialogação* como superação do lugar de heteronomia da população e inexperiência democrática da sociedade brasileira. Não obstante, comprehende-se por *dialogação* relações que se estabelecem em contextos de horizontalidade nas decisões e efetivo poder de escolha dos sujeitos partícipes da vida política, extrapolando-se assim circunstâncias como as que marcaram as primeiras vivências em nossa sociedade e que o autor define como “[...] um clima ideal para o antidiálogo. Para a verticalidade das imposições. Para a ênfase e robustez dos senhores. Para o mandonismo. Para a lei dura feita pelo próprio “dono das terras e das gentes”(Freire, 1967, p. 69). Sendo assim, reconhece-se que no domínio não há espaço para o diálogo e que, portanto, sobrepujar o cenário de inexistência de experiência democrática é, também, experimentar o exercício do diálogo. Nesta direção, o autor retoma a investigação em virtude da importância inicubida à *integração* através da

participação ativa dos seres humanos - que se reconhecem enquanto pessoas de relações - ao responsabilizar-se de forma ativa no processo de trânsito da sociedade, desenvolvendo assim uma consciência transitiva. A respeito disso, assevera Freire que:

A distância social existente e característica das relações humanas no grande **domínio não permite a dialogação**. O clima desta, pelo contrário, é o das áreas abertas. Aquele em que o homem desenvolve o sentido de sua participação na vida comum. **A dialogação implica na responsabilidade social e política do homem. Implica num mínimo de consciência transitiva**, que não se desenvolve nas condições oferecidas pelo grande domínio. (Freire, 1967, p. 70, grifo nosso)

Por fim, ainda remetendo-se às marcas que a colonização imprimiu em nossa sociedade, o autor evidencia que a não-participação na solução dos problemas comuns, permutou na população brasileira a falta de vivências comunitárias e, como o mesmo expõe, “[...] em todo o nosso *background* cultural, inexistiam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública. Não havia povo” (Freire, 1967, p. 71); e, ainda ressaltando essa falta de exercício de autogoverno e participação ativa, inerente a grande parte da população, reflete o autor que incorporou-se à realidade da *sociedade fechada*, que era a brasileira, “um centro de gravitação de nossa vida privada e pública, situado no poder externo, na autoridade externa” (Freire, 1967, p. 71). Finalmente, arrematando sua análise histórico-político-social, Freire dispõe de uma esclarecedora reflexão, a qual sublinha a correnteza que arrastou de forma inevitável o curso da narrativa do nosso povo, expondo o fato de que as organizações sociais que formaram os centros urbanos não se constituíram de *baixo para cima*, em um movimento que o autor define como “sabedoria democrática a que chega o povo quando faz sua sociedade com suas próprias mãos” (Freire, 1967, p. 72), porém esses espaços foram demarcados por uma intenção verticalizada de *cima para baixo*, expressando o que Freire determina como sendo instituições e ambientes “Criados compulsoriamente, com suas populações arrebanhadas” (Freire, 1967, p. 72).

Conforme discutido anteriormente, a não-integração dos indivíduos à realidade, gera um fluxo oposto que se caracteriza por uma acomodação. Em virtude

disso, e tendo em consideração os rumos da análise anteriormente debatida, Freire aborda que circunstâncias de submissão, impostas pela dominação, resultam em *ajustamento, acomodação e não-integração*. Em uma sociedade tomada pelo *mutismo* de seus sujeitos a experiência democrática é exígua quase nula, portanto, neste cenário, em que há escassez ou inexistência de diálogo, resta aos indivíduos acomodarem-se. Nisto, evidencia-se a relevância da integração, como desenvolvimento da capacidade das pessoas ao utilizarem a razão e a consciência como instrumento propiciador da ação de escolha e participação ativa na política. Sobre isso, elabora Freire ao discutir que:

A acomodação exige uma dose mínima de criticidade. A integração, pelo contrário, exige um máximo de razão e consciência. É o comportamento característico dos regimes flexivelmente democráticos. **O problema do ajustamento e da acomodação se vincula ao do mutismo a que já nos referimos, como uma das consequências imediatas de nossa inexperiência democrática.** Na verdade, no ajustamento, o homem não dialoga. Não participa. Pelo contrário, se acomoda a determinações que se superpõem a ele. As disposições mentais que criamos nestas circunstâncias foram assim disposições mentais rigidamente autoritárias. Acríticas. (Freire, 1967, p. 74, grifo nosso)

No que tange, também, a respeito da participação política dos sujeitos, exercendo a capacidade decidir e escolher no que diz a respeito de ações que permeiam suas vidas, o autor afirma que as restrições às que fomos submetidos enquanto sociedade, durante o período colonial, impossibilitaram o que o mesmo define como: “indispensáveis trocas de experiências com que os grupos humanos se aperfeiçoam e crescem” (Freire, 1967, p. 75), contingências tais que caracterizaram - e caracterizam - nossa falta de experiência democrática. Além disso, estabelecendo outra oposição no universo vocabular de sua obra, Freire propõe uma conceituação do que é *dialogação*, a partir de seu contrário, a *algazarra*, dita pelo autor como sendo a voz dàqueles que se emudeceram durante a construção de suas comunidades, impossibilitados(as) de ter voz legítima. Avançando alguns passos na história brasileira, o autor assume que outra marca de transição histórica-política-social se deu anteriormente ao governo ditatorial que assumiu o poder pós Golpe de 64, em que a sociedade nacional se deparou com o que o mesmo nomeia de *rachadura*. Sobre isso, Freire ressalta que, no momento antecedeu esta cenário, a população brasileira, encontrava-se em uma disposição

compreendida como “experiências verticalmente antidemocráticas” (Freire, 1967, p. 76); os rumos desse proceder, no entanto, modificaram-se substancialmente, ao decorrer das circunstâncias de resistência e luta por diversos e diferentes direitos civis e humanitários, durante os anos que se seguiram das décadas de 60, 70 e 80. Ademas, o Educador Pernambucano assevera que as alterações que propiciaram renovação no impulso da tomada de consciência do povo de seu lugar na sociedade, integrando-se cada vez mais, ao reiterar que:

Só a partir da “rachadura” da sociedade brasileira e de sua entrada na recente fase de transição, mais fortemente neste século, é que se pode falar de um **ímpeto popular. De uma voz do povo, com a sua emersão.** (Freire, 1967, p. 78, grifo nosso)

Por conseguinte, é ressaltado outro aspecto desta circunstância de dominação e não-integração, que se dá quando deixa-se de planejar soluções para os desafios de um país, tendo como ponto de referência sua própria realidade. A inquietação do autor, atenta para o seguinte diagnóstico, “Importamos a estrutura do estado nacional democrático, sem nenhuma prévia consideração a nosso contexto” (Freire, 1967, p. 79); observa-se que esta conjectura, porém, não marcou apenas os primeiros ensaios democráticos em nosso país, mas perpetuou-se em outras instâncias sociais, nas quais os modelos europeus no primeiro ato, e estadunidenses no segundo, tornaram-se referência e fonte para as resoluções de problemas de carácter nacional e regional, como exemplo, a construção das primeiras teorias pedagógicas e estruturação dos currículos na Educação Básica e no Ensino Superior, assim como os paradigmas os quais nortearam as políticas de economia nacional. Acerca deste equívoco, Freire expressa a crítica de que ter como referência, solução que não pensem os impasses a partir de suas origens, não pode ser considerada fonte verdadeiramente genuína e, até mesmo, eficaz em relação à real superação dos limites enfrentados. Neste sentido, Freire esclarece que:

Posição típica ou atitude normal de **alienação cultural**. A de se voltar messiânicamente para as matrizes formadoras ou para outras consideradas em nível superior ao seu, em busca de solução para seus problemas particulares, inadvertidos de que **não existem soluções pré-fabricadas e rotuladas para estes ou aqueles problemas**, inseridos nestas ou naquelas

condições especiais de tempo ou de espaços culturais.
Qualquer ação que se superponha ao problema, implica numa inautenticidade, por isso mesmo no fracasso da tentativa. (Freire, 1967, p. 79, grifo nosso)

Para tanto, Freire explicita que ceder a esta *alienação cultural*, resultou não somente da falta de experiência democrática, contra a qual enfrentamos atualmente, sobretudo porém, porque não encontrava-se nas circunstâncias iniciais de nossa nação, contexto político capaz de propiciar experimentações e exercícios para as primeiras vivências essencialmente democráticas. Nesta perspectiva, de imposições irrefletidas de projetos externos para resoluções de problemas internos, identificou-se que no decorrer da história brasileira, e para acompanhar os movimentos internacionais, transplantou-se uma realidade à outra, sem que, no entanto, houvesse uma superação da condição anterior para a seguinte, em um movimento de transformação de baixo para cima, no qual todas as pessoas, integradas à realidade, aderissem de forma consciente e crítica ao processo, em um cenário idealmente constituído por uma *consciência popular democrática*. Consequentemente, expõe o autor, as iniciativas descritas, resultaram em um ambiente onde:

Superpúnhamos a uma estrutura economicamente feudal e a uma estrutura social em que o homem vivia vencido, esmagado e “mudo”, uma forma política e social cujos fundamentos exigiam, ao contrário do mutismo, a dialogação, a participação, a responsabilidade, política e social. A solidariedade social e política, também, a que não poderíamos chegar, tendo parado, como paráramos, na solidariedade privada, revelada numa ou noutra manifestação como o “mutirão”. (Freire, 1967, p. 80)

Reafirmando, porém, a necessidade de que os espaços de manifestações da participação popular na política, sejam, também, o berço para as bases de sua democracia popular, o autor ressalta que o desempenho da ações democráticas não resultem apenas no consentimento popular, mas, da mesma forma, de suas iniciativas. O Pensador Pernambuco sublinha que, a política feita a partir de um viés de existência integrada, realiza-se a começar da investida do povo colocando as próprias “mãos” na construção desse ambiente de participação ativa e crítica na política. Nisto, como observado por Freire, “A democracia que, antes de ser forma política, é **forma de vida**” (Freire, 1967, p. 81), deriva de uma concepção de vida

comprometida e engajada na transformação da sociedade e construção de uma realidade cada vez mais propiciadora dessa participação e consciência de si e de outros, em uma existência baseada nas relações e na manutenção da liberdade de seus sujeitos. Ao examinar seu entorno de forma atenta aos impasses pessoais e coletivos, os indivíduos estariam dispostos a um ambiente de debate e exame das propostas de soluções, em uma autêntica atuação política que atém-se na origem das questões e de seus contextos. Acerca disso, vale ressaltar a perspicaz metáfora do romance de Margaret Atwood, *O Conta da Aia*, quando a mesma propõe a seguinte reflexão a cerca de um comportamento passivo diante de mudanças e transformações histórica-políticas-sociais que podem passar despercebidas por uma população que não se disponha a estar atenta à sua realidade, na qual uma outra *liberdade* infere-se na conduta das pessoas, tal qual define-se pela “liberdade” de não tomar consciência.

As matérias de jornais eram como sonhos para nós, sonhos ruins sonhados por outros. Que horror, dizíamos, e eram, mas eram horrores sem ser críveis. Eram demasiado melodramáticas, tinham uma dimensão que não era a dimensão de nossas vidas. Éramos as pessoas que não estavam nos jornais. Vivíamos nos espaços brancos não preenchidos nas margens da matéria impressa. Isso nos dava mais liberdade. Vivíamos nas lacunas entre as matérias. (Atwood, 2017, p. 71)

No entanto, para o desenvolvimento de um olhar atento e crítico, Freire preconiza que existe a necessidade de importante conhecimento e saber acerca da *coisa pública*, assim como, de como administrá-la. Os sujeitos postos à revelia de uma sociedade construída pela participação ativa de seus membros, demanda de certas instruções em vista de sua colaboração para a manutenção daquela e, para tanto, o autor evidencia que seja inevitável a acepção de uma *disposição mental* para essa atuação, tal que assegure “certas experiências, atitudes, preconceitos e crenças, compartilhados por todos ou por uma grande maioria” (Freire, 1967, p. 81, apud Barbu, 1998, p. 13). Justificando, porém, a tendência há no avanço pela necessidade da contingência, Freire finaliza a reflexão exaltando a “rachadura” que sucedeu durante e pós Ditadura Militar no país, para não dizer na América Latina, que acarretou o recuo que proporcionou bases fenomenológicas para o avanço e a abertura necessária à transição da sociedade, a qual perdurou até atualmente em

direção às “formas mais autênticas e humanas de vida” (Freire, 1967, p. 84) para a população brasileira.

Ao recorrer à pedagogia como campo propício para a resolução das questões analisadas até então, Freire lança mão de outro paralelo entre suas tendências, o confronto entre a “massificação” e a “educação”, como proposto no próprio título do capítulo. Diante do disposto, o autor se dispõe a sugerir uma “resposta” que leve em consideração não somente a formação intelectual dos indivíduos, mas também o desenvolvimento econômico e a participação popular neste desenvolvimento. Diante disto, o processo de *democratização fundamental* da população, não poderia desconsiderar, segundo ele, “as marcas de nossa **inexperiência democrática**, de raízes histórico-culturais, em antinomia com a nova posição que o processo vinha exigindo” (Freire, 1967, p. 85, grifo nosso). No intento de projetar uma teoria pedagógica com este fim, o Educador Pernambucano, exalta o papel da educação como fundamental transição de uma consciência transitiva ingênua para uma consciência transitiva crítica, uma vez que se efetiva-se com uma *educação crítica e criticizadora*, a qual agrega à formação de seus(as) educandos(as) a expansão e o aumento de sua habilidade de enfrentar os desafios contemporâneos. Outrossim, em função das dinâmicas atuais, Freire evidencia o que seria o engendramento das primeiras sementes de sua crítica elabora na Pedagogia do Oprimido, é um dos principais impasses para a *emersão popular* na política, o jogo de poder, entre a classe dominante e a classe submetida a essa. O autor define como “respostas autenticamente agressivas” (Freire, 1967, p. 86) a reação da elite brasileira ao se dar conta da crescente e emergente participação das classes populares na política, que começam a deliberar e exigir a solução de seus problemas. Neste enredo, Paulo Freire dispõe as cartas sobre a mesa, evidenciando uma questão fundamental para o decorrer das atuais condições históricas-políticas-sociais no contexto brasileiro, ao refletir que:

Quanto mais se falava nas necessidades das reformas, na ascensão do povo ao poder, em termos muitas vezes emocionais e com que se parecia desprezar totalmente a vigência do poder das “elites”, como se tivessem elas descoberto já que ter privilégios não é só ter direitos, mas sobretudo deveres e deveres com a sua nação, mais se

arregimentavam essas “elites”, “irrationalmente”, na **defesa de privilégios inautênticos**. (Freire, 1967, p. 87, grifo nosso)

Destarte, ao expor os liames deste cenário, Freire enfatiza notoriamente, que uma educação criticizadora se mostra extremamente relevante, tendo em conta a necessidade cada vez mais evidente e crescente de uma população orientada para o exercício da democracia popular. Arrematando tal proposição, o autor considera:

Tínhamos de nos convencer desta obviedade: uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas e às vezes até bruscas e em que as transformações tendiam a ativar cada vez mais o povo em emersão, necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo. Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmos das estritamente pedagógicas. (Freire, 1967, p. 88)

E, por fim, adverte o autor, que a educação não deve ser considerada como uma solução “milagrosa”, de efeitos imediatos, mas como força instrumental para que se efetuem as alterações irredutíveis em vista da superação de uma conduta ingênua e passiva ante a realidade, ou seja, como afirma o mesmo “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 1967, p. 88); e, além disso, assevera, também, Freire, que a educação não pode ser isoladamente e absolutamente considerada como ferramenta de transformação nem a escola como espaço unicamente responsável por sua concretização.

Outrossim, na perspectiva de que a educação, não como mágica solução nem santo remédio, possui atuação imperiosa, enquanto ensino, construção e exercício de determinados saberes, de propiciar aos educandos(as) circunstâncias em que os(as) mesmos(as) estejam a desenvolver suas potencialidades como propõe Paulo Freire ao que se referir a tal processo, o descrevendo como:

[...] uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. (Freire, 1967, p. 93)

Para tanto, o autor critica a degeneração dessa função educativa, ao tornar-se um meio através do qual são mantidas as estruturas histórico-política-social que tolhem

a liberdade, sujeitando os indivíduos a um comportamento meramente *quietista*, como define Freire. A superação disso, porém, esclarece, é apresentada como uma educação que comprometida com o preparo dos sujeitos para uma existência integrada à realidade, os

colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispusesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (Freire, 1967, p. 90)

Compreende-se, dessa forma, que tal proposta pauta-se na intenção pedagógica e social de conceber o que o autor nomeia de um “agir educativo” disposto ao desenvolvimento da capacidade das pessoas existirem de modo a ultrapassarem o que anteriormente o mesmo sublinhou como uma consciência fundamentada na *transitividade ingênua*, condição na qual os sujeitos não estão *emersos* de modo tal a exercer sua capacidade de auto-governo. Portanto, nesta circunstância limitados(as) à uma postura de acomodação ante a realidade, o ser humano, um ser de relações, não lograria uma atuação convicta na democracia, abdicando de seus poder de decidir e optar, completamente à mercê do despreparo e, como o próprio autor afirma *inexperiência*, para a mudança que é marca significativa deste modelo de governo e desta forma de organização social. Evidenciando ainda mais a necessidade de momentos de ensaio e prática para uma ação conscientemente crítica na sociedade, Freire expõe, ainda, que “se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático” (Freire, 1967, p. 92).

Notoriamente, e seguindo com a proposta de educação dialógica como superação desse lugar de inexperiência democrática, o autor aponta em sua crítica os limites aos quais uma educação não comprometida com o engajamento de preparar os(as) educandos(as) para a vida política fora da escola, está pressuposta, além disso, tal impasse é exposto por Freire como denúncia aos modelos educativos que exercem o papel de mera teoria e replicação de saberes através de uma atuação pautada no que o mesmo nomeia como *verbosidade*, onde o ambiente escolar, torna-se um espaço inóspito para prática do diálogo como expressão de indivíduos integrados à realidade. Desse modo, esclarece o autor que:

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.** Vale dizer, uma educação que longe de se identificar com o novo clima para ajudar o esforço de democratização, intensifique a nossa inexperiência democrática, alimentando-a. (Freire, 1967, p. 93, grifo nosso)

Para tanto, o autor prossegue evidenciando que as marcas histórico-político-sociais dessa *inexperiência democrática* não são intransponíveis, porém devem ser ultrapassadas como cicatrizes dessa tentativa de imposição de modelos e projetos de soluções externas para problemas internos. Desse modo, Freire ressalta que tanto os hábitos de passividade quanto os de ingenuidade, são passíveis de conversão para posturas de compromisso, participação e ingerência, resultados de uma *emersão popular* e uma integração individual; visando lograr tais conquistas, o autor propõe que devemos, enquanto sociedade que compreendeu sua história e seus sentidos existenciais, “apelar para a educação, como ação social, através da qual se incorporassem ao brasileiro estes hábitos” (Freire, 1967, p. 94). Perscrutando os limiares dessas relações, percebe Freire, ainda, que as tendências geracionais para um posicionamento pouco dialógico e mais discursivo, destaca esse signo histórico em nossa sociedade, como resultado de uma consciência não-crítica. O Educador pernambucano, sublinha essa teia de circunstâncias, a partir da seguinte cadeia, em que se interligam uma consciência crítica, à uma conduta democrática e permeável, fundamentada em um comprometimento com os contextos circunstanciais, à tomada de consciência da realidade, seguido do compromisso em conhecê-la intimamente, por último, exercendo com segurança seu direito de escolha para responsabilizar-se por transformá-la. Justapondo tal descrição à proposta de educação dialógica freireana, justifica o autor que:

À nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática. (Freire, 1967, p. 96)

Amparando, mais uma vez, a importância do diálogo como instrumento pedagógico e social para o preparo para a vida política, o autor prossegue destacando que o exercício do debate, do exame da realidade, do pensamento resolutivo para

questões problemas devem ser incorporados à intenção educativa que humaniza os sujeitos, reconhecendo os(as) mesmos(as) como seres de relação, que conscientes de sua realidade, e integrados à ela, seguem em direção à sua análise crítica e reflexiva. Sobre isso o mesmo afirma que:

Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia. (Freire, 1967, p. 96)

E, reforçando, também, o lugar de destaque dos afetos nessa conjuntura, Freire supõe que

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (Freire, 1967, p. 97)

Por fim, no quarto e último capítulo da obra, Paulo Freire indica outra dicotomia: educação e conscientização. Para cada um desses termos o autor determina importantes funções para que a sociedade brasileira, que antes fora inexperiente democraticamente, desenvolva sua capacidade como população e engendre uma *mentalidade democrática*. Portanto, como dito no início do presente capítulo, as margens das teorias freireanas, não logram apenas a interpretação de dados da sala aula como isolados da vida ordinária, sobretudo a realidade como extensão da intenção educativa e vice-versa, sobre isso sugere o autor:

Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. (Freire, 1967, p. 104)

E como germes do que mais a frente o Pensador Pernambucano desenvolverá em sua obra Pedagogia do Oprimido, ele afirma que:

Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. (Freire, 1967, p. 104)

Analizando, também, os tipos de consciência que podem vir a se revolver na intenção de integração à realidade, Freire distingue as três principais formas da nossa consciência de interpretar os dados da realidade: consciência crítica, consciência ingênua e consciência mágica. Cada uma dessas como a expressão da profundidade a qual o sujeito encontra-se na tentativa, ou na falta dela, de adentrar a realidade. Sobre isso, também, o autor acentua que a ação é determinada pela compreensão dada às circunstâncias a partir do entendimento de que:

A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação. (Freire, 1967, p. 104)

Isto posto, reforçando o papel da educação nesse processo, Freire delimita que tendo como contexto, mas também como impulso, momento de transição na sociedade, deve-se aproveitar as circunstâncias para instaurar movimento de preparo e exercício da consciência crítica, propondo-se, dessa forma, o posicionamento dos indivíduos em prol das suas atuações políticas, como exposto no seguinte trecho:

[...] uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável **organização reflexiva de seu pensamento**. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma **dominantemente crítica**. Isto significava então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas com as exigências da **Democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a inexperiência democrática**. (Freire, 1967, p. 106, grifo nosso)

Justificando enfatizando essa dinâmica, Freire aborda a importância da leitura da realidade por indivíduos que estejam cada vez mais cientes de que suas realidades são permeadas não apenas por suas necessidades vitais, mas por suas expressões culturais, que para o autor é marca distinta da passagem da consciência ingênua e

mágica para a crítica. A humanização dos sujeitos, neste caso, concretiza-se, também, a partir dessa compreensão de que o ser humano admite sua existência como integração *com* e não apenas *na* realidade. A educação, portanto, como parte fundamental desse processo, concebida como espaço dialógico, exerce um papel imprescindível na transposição dos indivíduos dos lugares de objeto para sujeito, de um ser de meros contatos para um sujeito de relações, de uma mente e atitude ingênuas ante o mundo para uma postura conscientemente crítica e criativa.

4. PLANEJAMENTO E INTENCIONALIDADE NA EDUCAÇÃO

Até o momento, esta investigação considerou que o agir educativo é constituído por múltiplas camadas e moldado por contextos, circunstâncias e períodos específicos. Com efeito, a diversidade de formatos, métodos, procedimentos e práticas adotadas em centros educativos, instituições de ensino e salas de aula resulta em uma ampla gama de variações, seja em termos de evolução histórica ou quanto à diversidade cultural ao redor do mundo. No entanto, pode-se constatar que existem traços a serem identificados e analisados a partir da perspectiva de suas similaridades e, em certa medida, padrões passíveis de exame como características indissociáveis para o processo de educação, aspectos tais que atravessam o impulso da intenção educativa, supõe-se, em suas origens e a transpassam como essenciais para sua execução e desempenho. Uma das particularidades que pode ser distinguida como fundamental para a efetivação da educação é o planejamento prévio que esta requer dos indivíduos que dela participam.

Nesse sentido, a análise da origem do currículo aponta trajetórias históricas nas quais torna-se perceptível a contínua necessidade de definir através de algum registro documental *o que, quando e como* se constituiria o processo educativo, tanto ao que se refere ao conteúdo como aos procedimentos e metodologias utilizadas, na tentativa de padronizar e sistematizar os caminhos a serem percorridos com fins de ensino e aprendizagem. Neste caso, a intencionalidade educativa prescreve a organização sistemática em sua fundamentação e implementação, pois, ao haver a orientação para tal, existe a presciência do *quê, quando, como e para quem* ensinaremos. Dessa forma, desde as primeiras

tentativas, ainda rudimentares e desenvolvidas de formas primitivas, são permeadas pela organização planejada e registrada de maneira documental, refletindo a estruturação preliminar no processo de ensino.

Portanto, esta etapa da investigação, visa abordar o planejamento como parte essencial do processo de ensino e aprendizagem que a educação exige como incontornável para sua concretização ideal, na intenção de apresentar uma proposta de intervenção realizada a partir da mesma que resultará em um material didático-filosófico. Logo, evidenciamos que o planejamento não é característica exclusiva da escolarização enquanto espaço educativo reconhecido e validado pela sociedade, assim como não é marca circunscrita da educação formal. A contar das pinturas rupestres nas cavernas de Lascaux, as sociedades arcaicas relegam aos seus prossigos, vestígios que podem ser interpretados como tentativas de registros com finalidade de ensino. Outras importantes manifestações da antiguidade, são as tabuletas matemáticas presentes na Epopeia de Gilgamesh, As Máximas de Ptahhotep, escritas com intuito do ensino de ética e organização social, os próprios diálogos de Platão, os cronogramas de treinamentos constituídos para o ensino e a educação cívicas dos espartanos, nomeados Agogê, tal como, as obras de Cícero e Quintiliano na roma antiga, o *De Trivio et Quadrivio* da idade média e os *Kitab al-Jabr de Al-Khwarizmi* relatando as bases de ensino da álgebra.

Ao dispor de análises e referências historiográficas e cronológicas para pensar o uso e registros de algo similar ao currículo, planos de ensino, planos de aulas e sequências didáticas como ferramentas utilizadas ao longo da história da educação, servimo-nos na acertada afirmação de Bourdieu quando o mesmo sugere que a análise do estado da arte é como retroagir ao lugar em que a origem era apenas uma ideia inicial de algo que estava somente na imaginação e abstração humana, ao ressaltar que:

A busca da superação distintiva encaminha-os a retrocederem sempre mais no passado, a mostrar que tudo começou antes do que se havia pensado, a descobrir os predecessores dos precursores, a descobrir os signos portadores dos signos anunciadores (Bourdieu, 1980, p. 4)

Portanto, comprehende-se que a história da educação é, também, a história da intencionalidade educativa organizacional programada constituída de itinerários e esquemas, sendo esses mais ou menos flexíveis ao longo de suas execuções. Neste contexto, destaca-se que o termo *intencionalidade* atravessa diferentes esferas e manifesta-se em três dimensões centrais para a educação: a intencionalidade política, a intencionalidade curricular e a intencionalidade pedagógica; dos quais, na presente pesquisa, será analisada com mais ênfase a *intencionalidade pedagógica*. Com base nisso, propomos a discussão de Flavia Terigi em *Notas para uma Genealogia do Curriculum Escolar*, a partir da perspectiva de que, conforme a autora explora em sua pesquisa, entendemos o fenômeno denominado educação, ao longo da história, como a ação de ensinar algo a alguém. Essas circunstâncias se apresentam de maneira diversa, refletindo contextos, lugares e períodos distintos, e a compreensão sobre outras esferas que absorvem essa referência varia conforme o local, a cultura, o tempo e a sociedade.

Embora exista certa similaridade, e seja esse o foco da presente pesquisa, seria superficial uma análise que desconsidere a complexidade manifesta nas múltiplas e singulares expressões da escola enquanto instituição, do ensino enquanto processo, e do currículo enquanto documentação, organização e planejamento — ainda que compartilhem o mesmo nome e título. A mesma autora provoca uma reflexão sobre como a educação, a intencionalidade do ensino, a escola e o currículo estão intrinsecamente ligados em seu desenvolvimento, ao analisar esse fenômeno em um capítulo intitulado "O curriculum origina-se quando se originam prescrições sobre o ensino". Nesse contexto, ela afirma que: "Desde tal perspectiva, em nosso modo de ver excessivamente ampla, toda história da educação e da pedagogia seria necessariamente uma história do curriculum" (Terigi, 1996, p. 165).

Ainda em busca de situar adequadamente a presente investigação no que diz respeito ao uso do termo *currículo* e aos múltiplos sentidos que o mesmo abrange, recorremos à diferenciação proposta pela autora anteriormente referenciada, apontando que o currículo pode tanto se referir-se ao "documento escrito" quanto ao "conjunto de tudo o que é educativo". Nesse sentido, destacamos que nosso objetivo neste preâmbulo não é elaborar uma cronologia ou investigar as origens das

primeiras tentativas de organização, planejamento e sistematização das aulas, mas sim observar a emergência de exemplos ao longo da história da educação que ilustram nossa compreensão acerca da importância do planejamento no processo educativo, no qual buscamos, assim, referenciar nosso argumento e análise de que o planejamento é fundamental e essencial para a concretização da educação, justificando, em seguida, a escolha das sequências didáticas como proposta de intervenção, nisto, propomos a construção de sequências didáticas baseadas na educação dialógica como instrumentos de superação da sala de aula autocentrada na figura do(a) docente como único(a) detentor da palavra.

Por fim, ao iniciar o presente e último capítulo da pesquisa, evocamos o conselho e a presença inspiradora do orientador deste trabalho, assim como amigo e colega de profissão, professor doutor Suzano de Aquino Guimarães², quando em suas aulas de metodologia do ensino de filosofia na UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), o mesmo aconselha de maneira contundente que "Planejar é a forma mais eficiente de esperar o inesperado e lidar com ele. Pois, para improvisar, você precisa conhecer profundamente o roteiro a seguir."³ Sublinha-se, pois, que nestas palavras estão contidos um dos principais pressupostos que norteiam a elaboração da proposta de intervenção descrita nos tópicos a seguir.

4.1 EDUCAÇÃO DIALÓGICA EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICO-FILOSÓFICAS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA

As Sequências Didáticas, enquanto proposta metodológica, originam-se como instrumento das pedagogias ativas para o ensino de línguas na França em meados da década de 80, porém o *boom* da internet e o aumento das conexões intercontinentais da década de 90, propiciou que tal teoria chegasse ao Brasil em

² O professor doutor Suzano de Aquino Guimarães é docente do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), conforme informações disponíveis em seu currículo Lattes. Ele possui graduação (2005), mestrado (2007) e doutorado (2013) em Filosofia pela UFPE, com ênfase na filosofia de Hegel e na metodologia do ensino de filosofia. Fonte: Currículo Lattes de Suzano de Aquino Guimarães, disponível em <http://lattes.cnpq.br/0169983389537362>.

³ Esta frase, tema recorrente nas aulas de Metodologia do Ensino de Filosofia ministradas pelo professor Suzano de Aquino Guimarães para a turma do 3º período do curso de Licenciatura em Filosofia da UFPE, em 2019, foi transcrita e parafraseada pela pesquisadora que vos escreve, na condição de ouvinte presente durante o pronunciamento.

pleno momento de mudanças, reflexões e revoluções no que diz a respeito das teorias pedagógicas em desenvolvimento.

A princípio as Sequências Didáticas foram construídas com intuito de organizar e sistematizar o ensino de gêneros textuais e orais com a intenção de tornar o aprendizado da língua materna mais eficiente e eficaz no contexto da Escola de Genebra. Nessa perspectiva, comprehende-se que os conhecimentos pedagógicos aplicados à construção desse material, se referem ao domínio da área das linguagens de modo a pensar estratégias e metodologias que atendessem às demandas do escopo de conteúdos e habilidades voltados para o ensino e aprendizagem da língua francesa, não sendo pensando, necessariamente, sob a perspectiva dos problemas, limites e possibilidades para o ensino em outras áreas do conhecimento, como as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Natureza ou Exatas. Neste âmbito, importa-nos destacar a definição de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2010), quando os mesmos apontam a seguinte definição para Sequência Didática: “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual ou escrito” (Dolz; Schneuwly, 2010, p. 96). Além disso, detona-se algumas das exigências que os mesmos pesquisadores intencionavam satisfazer com a proposta das Sequências Didáticas:

[...] permitir o ensino da oralidade e da escrita a partir de um encaminhamento, a um só tempo, semelhante e diferenciado; ser modular para permitir uma diferenciação no ensino; favorecer a elaboração de projetos de classe. (Dolz; Schneuwly, 2010, p. 95)

Outrossim, tais exigências apontam um interesse e um desafio comum entre as diversas áreas de conhecimento, as quais intentam incentivar também os(as) estudantes a “apropriarem-se das noções, técnicas e instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades” (Dolz; Schneuwly, 2010, p. 96). Neste sentido, as Sequências Didáticas pretendem-se não somente enquanto um modelo organizacional para a execução da rotina pedagógica, mas um espaço de construção coletiva e reflexão acerca dos fenômenos intrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem pertinentes da sala de aula, denotando-se, portanto, um viés alinhado ao que pretendemos propor enquanto educação dialógica.

Como estrutura recomendada por seus precursores, a Sequência Didática dispõe dos seguintes passos:

1. Secção de abertura (secção de diagnose);
2. Ajustes dos exercícios previstos;
3. “Oficinas” ou “Módulos”;
4. Produção Final.

Neste ponto da análise e do desenvolvimento dos materiais, tornou-se inevitável refletir sobre adaptações e manutenções necessárias às recomendações no que diz respeito ao uso das Sequências Didáticas no ensino da filosofia. A princípio, por uma demanda de caracterização e inspiração, o título “Sequência Didático-Filosófica” passou a ser a marca distintiva do material, no presente trabalho, desenvolvido, por tratar-se de uma proposta metodológica voltada ao ensino de filosofia e, também, como forma de destacar o mesmo em relação a outros produtos prático-teóricos elaborados para diferentes áreas do conhecimento. Embora tenham sido originalmente elaboradas para atender às exigências e aos impasses do ensino da língua vernacular nas escolas francesas, as Sequências Didáticas são, no cenário nacional, predominantemente utilizadas como recurso metodológico no ensino da Matemática — campo marcado por uma expressiva produção acadêmica em cursos de especialização, pós-graduação e mestrado. Nesse sentido, o título aqui escolhido evidencia, propositalmente, a necessidade de destacar e direcionar o uso dessas sequências em uma área até então pouco explorada.

Enquanto proposta alinhada às pretensões de uma educação dialógica sob uma perspectiva freireana — e coerente com os desafios e possibilidades previamente discutidos nesta pesquisa —, os pressupostos iniciais das Sequências Didáticas apontam, em seu esquema original, uma “fase inicial”, na qual o projeto a ser desenvolvido ao longo da sequência é apresentado. Para tanto, os autores Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly afirmam que:

A fase inicial da apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto [...] Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da

situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2010, p. 99, grifo do autor)

Essa apresentação inicial busca oferecer aos estudantes uma descrição detalhada das atividades que realizarão, assim como permitir uma diagnose do que já se encontra em domínio pelos(as) mesmos(as), proporcionando um direcionamento adequado dos conteúdos, temáticas e objetivos a serem trabalhados. Trata-se, portanto, de uma proposta coerente com a perspectiva de uma pedagogia dialógica, que não centralize as decisões pedagógicas exclusivamente no que seja demanda da Base Nacional, dos currículos estaduais e escolares, nos propósitos do(a) docente, como especialista, ou nas metas previamente estabelecidas para cada série.

A proposta aqui investigada e aplicada, pretende-se coletiva e construtivista, ao valorizar o diálogo e a participação ativa de estudantes e professores(as), considerando as especificidades de cada turma heterogênea e os diferentes níveis de desenvolvimento dos(as) estudantes em relação às habilidades até então aprimoradas. Reforçando ainda mais a centralidade dos sujeitos protagonistas no processo educativo, os autores afirmam: “[...] é preciso que os estudantes percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com os quais vão trabalhar.” (Dolz; Schneuwly, 2010, p. 96).

Retomando a relevância de compreender a educação como uma trajetória na qual os(as) estudantes estejam efetivamente imersos(as) e integrados(as), as Sequências Didáticas se constituem como um modelo organizacional que permite aos sujeitos refletirem sobre suas dificuldades, limites, potencialidades e perspectivas. Ainda que os autores da obra aqui mencionada, referência para essa pesquisa, orientem-se por uma perspectiva de conteúdos a serem aprendidos, adotaremos uma noção ampliada, centrada nas habilidades que devem ser desenvolvidas ao longo do processo, por meio dos conteúdos e objetos de conhecimento de cada área, alinhando a análise aqui realizada às demandas atuais e documentos normativos vigentes.

Construídas de forma modular e flexível, as sequências encontram-se à disposição tanto para atender às dificuldades diagnosticadas no início quanto para alcançar objetivos e metas de aprendizagem relacionados ao desenvolvimento de

habilidades estabelecidas. A flexibilidade, nesse sentido, constitui um dos principais eixos da proposta, pois do início ao fim da aplicação das sequências, há espaço para ajustes e adaptações. Ainda quanto ao caráter reflexivo das sequências, especialmente na promoção da autoconsciência no processo de aprendizagem, destaca-se que as apresentações iniciais, embora façam parte da etapa introdutória, podem e devem ser retomadas como referência para observar avanços, identificar retrocessos e, se necessário, rever abordagens anteriormente adotadas. Sobre isso, os autores afirmam:

Com efeito, o simples fato de “fazer” — de realizar uma atividade delimitada de maneira precisa — constitui um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objetivo de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente a capacidade de linguagem dos alunos e confronta-os, assim, a seus próprios limites. (Dolz; Schneuwly, 2010, p. 101)

No que se refere às adaptações necessárias para a efetiva aplicação das sequências no ensino de filosofia — considerando que foram originalmente pensadas para o ensino de gêneros da língua —, entende-se que, nesse caso, o momento inicial deve, mais do que delimitar noções comunicativas, avaliar o domínio que os(as) estudantes têm de conceitos fundamentais à área, de modo a orientar o desenvolvimento das habilidades filosóficas ao longo da sequência. Portanto, na presente investigação, e tendo em vista a complexidade dos saberes construídos na prática, propõe-se que, em filosofia, os critérios iniciais de análise e diagnóstico estejam relacionados aos conceitos e teorias que estruturam seus objetos de conhecimento e que, portanto, fundamentam o desenvolvimento das habilidades específicas da área. Além disso, exemplos contundentes dessa abordagem serão apresentados mais adiante, em relação à aplicação das Sequências Didáticas na prática docente analisada nesta pesquisa, na qual os passos aqui descritos foram seguidos e ressignificados para o ensino de Filosofia na Educação Básica

Executadas de forma satisfatória após a apresentação inicial e o momento de diagnose, as Sequências Didáticas avançam para a etapa de desenvolvimento dos módulos. Nessa fase, os materiais devem ser elaborados a partir dos desafios previamente identificados, tendo como orientação a formação crítica e autônoma dos(as) estudantes. Considerando o que foi explicitado, cabe ao(à) docente construir

os materiais didáticos a serem utilizados nos módulos, com o objetivo de abordar o que os autores das Sequências denominam “problemas” — aspectos que, segundo os próprios autores, devem ser trabalhados por meio da produção textual. Os módulos propostos no sistema das Sequências Didáticas revelam uma intencionalidade pedagógica de execução em etapas, o que possibilita aos estudantes e docentes acompanhar o desenvolvimento do trabalho de forma progressiva e detalhada. Sobre tais orientações, os autores precursores dessa metodologia, apontam que:

Nos módulos, trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos instrumentos necessários para superá-los. [...] O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária[...]. (Dolz; Schneuwly, 2010, p. 101)

Essa etapa, fundamental e característica do trabalho com Sequências Didáticas, evidencia uma perspectiva essencial também vinculada a uma educação dialógica: o compromisso com uma análise que reconhece a diversidade dos(as) estudantes envolvidos(as) no processo formativo contínuo, sem reduzi-los(as) a um perfil homogêneo. Ao decompor os desafios identificados e pensar, de forma ampla e diferenciada, os materiais a serem desenvolvidos com base na experiência da fase inicial, o(a) docente assume uma postura atenta às especificidades de cada turma, buscando oferecer situações de aprendizagem mais significativas e pertinentes. Ainda sobre isso, os mesmos autores afirmam e evidenciam esse caráter como:

A modularidade é um princípio geral no uso das sequências didáticas. O procedimento visa pôr em relevo os processos de observação e de descoberta. Ele distancia-se de uma abordagem “naturalista”, segunda a qual é suficiente “fazer” para provocar a emergência de uma nova capacidade. O procedimento evita uma abordagem “impressionista” de visitação. Ao contrário, este se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de **atividades intencionais, estruturadas e intensivas** que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes. (Dolz; Schneuwly, 2010, p. 107, grifo nosso)

Por fim, no destaque da citação supracitada, temos a retomada da discussão inicialmente proposta no capítulo presente, qual seja, a organização como pressuposto fulcral para a educação enquanto processo intencional e engajado, pois como afirmado anteriormente, o pleno desenvolvimento desta prática, constitui-se

essencialmente como um movimento de intencionalidade organizacional programada composta de itinerários e esquemas.

Outrossim, considerando também a superação da prática docente como uma ação em que, comumente, predomina o *fazer* em detrimento do *pensar*, reflexão necessária acerca do próprio exercício profissional, as Sequências Didáticas, apresentam-se como materiais através dos quais professores e professoras de filosofia terão o contato com o oportuno exercício de debruçarem-se sobre suas prática não somente enquanto execução isolada de materiais guiados por demandas externas e metas generalistas. Acerca desta perspectiva, pretendemos aqui dispor de duas importantes reflexões sobre os conhecimentos indispensáveis ao ofício do(a) professor(a). O primeiro destacou-se ao longo de toda pesquisa, por ser a principal referência para a mesma, Paulo Freire, especialmente sobre essa temática - na obra intitulada *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. O segundo, Maurice Tardif, apresenta-se como notório pensador ao provocar importantes críticas e análises em termos de atuação docente, seus limites e possibilidades.

Imbuído de dilemas pertinentes e disposto a direcionar nossa reflexão para um lugar de autorreflexão e autoanálise, Paulo Freire traz à tona recomendações que, compreendemos, tenham tomado forma na busca pela superação e enfrentamento diante dos desafios de sua própria prática e da de seus pares. Em tom de conselho, porém, sem deixar de lado o devido rigor filosófico da educação, o autor indica quais conhecimentos são imprescindíveis para a concretização de uma prática docente alinhada aos interesses pedagógicos que intencionam tanto a autonomia de seus estudantes quanto a liberdade dos(as) mesmos(as). Dito isto, na obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*, está em evidência o preciso movimento a que professoras e professores devem ter-se atentos(as) no desempenho de seus planejamentos, abordagens e postura educativa.

Por conseguinte, o autor pernambucano inicia os três principais capítulos de sua obra com uma importante advertência: 'ensinar exige'. Ao enfatizar e repetir tal enunciado com seriedade, Freire manifesta o que, em sua perspectiva, é fulcral para a prática própria ao processo de ensinar e aprender. Após evidenciar na parte

inicial do primeiro capítulo que *aprender e ensinar* são processos intrinsecamente interligados e interdependentes, o autor defende tal concepção através da máxima amplamente conhecida e endossada por tantos professores(as) — “Não há docência sem discância” (Freire, 1996) — concernente a qual, o autor nos convida a refletir acerca da troca iminente vivenciada em sala de aula, entre professores(as) e estudantes, superando assim o retrógrado modelo de *educação bancária*, o qual, como se sabe, é severamente criticado pelo mesmo.

A despeito dos desafios pertinentes ao processo concernente a educação que se pretenda libertadora e impulsionadora de autonomia, Freire discorre no capítulo presente, intitulado por sua maxima supracitada, algumas exigências as quais os(as) professores(as) devem ater-se em suas práticas, sobre as quais na presente pesquisa, intencionamos refletir com mais afinco, pois interessa-nos debruçar o olhar, compreendendo os conselhos freireanos nesta parte da obra, relevantes para a investigação e proposta da investigação deste trabalho.

O pensador pernambucano, enquanto aconselha o proceder dos(as) docentes para com os(as) estudantes, também direciona nossas ponderações e análise para nos compreendermos enquanto praticantes autoconscientes e autocríticos de nossa própria prática. Para tanto, o magno filósofo da educação, expressa sua inquietação acerca do perfil de educador e educadora comprometido(a) com uma educação crítica e dialógica, quando afirma que: “Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador” (Freire, 1996, p. 15)

E, nesta mesma perspectiva, Freire afirma nas próximas páginas do primeiro capítulo que *Ensinar Exige Rigorosidade Metodológica*, *Ensinar Exige Pesquisa*, *Ensinar Exige Criticidade* e *Ensinar Exige Reflexão Crítica Sobre a Prática*, endossado em suas reflexões que o fazer metodológico da docência, dispõe a necessidade inerente de uma comprometimento teórico-crítico para aprimoramento e desenvolvimento profissional de professores e professoras. E, compreendemos que, um desafio concernente a esta profissão é a estagnação a que o fazer rotineiro e diário impõem, tornam cada vez mais difícil a reflexão e autorreflexão do(a) docente no tocante aos passos que permeou e deseja permear diante dos desafios que lhe são apresentados.

A concretização desse engajamento — de assumir-se como educador(a), especialista em sua área e, ao mesmo tempo, crítico(a) dela — emerge como uma reflexão presente na obra freireana. Essa perspectiva evidencia que o(a) professor(a) deve considerar sua própria prática como objeto de análise e reflexão, assumindo-se como pesquisador(a). Parte-se aqui do pressuposto de que os anos de formação acadêmica conferiram-lhe o rigor criterioso, científico e intelectual necessário para realizar julgamentos confiáveis, capazes de contribuir com o legado de conhecimentos e saberes da humanidade e acerca disto, Freire afirma que:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (Freire, 1996, p. 16)

Ademais, o pensador pernambucano prossegue permeando outras dicotomias presentes na prática docente ao ocupar-se, por um momento, da questão acerca do *fazer* e *pensar* de professores e professoras. Para este autor, a *curiosidade* - ingênua a princípio - e o aprimoramento profissional e pessoal do(a) educador(a) consistem na observação constante da prática intrínseca às suas metodologias, decisões didáticas, postura em sala de aula e modificações realizadas ao longo do tempo. Para tal, Freire aponta que é necessário certo distanciamento, marca da lisura que todo processo de análise, em suma, requer. Isto posto, o educador de gerações indica, nestas linhas, o longo caminho que devemos tomar em busca da superação da *ingenuidade* pela *rigorosidade*, movimento essencial em vista da concretização de uma prática educativa que se reconhece como disposta à comunicação e à mudança. Acerca desta discussão, Freire aponta:

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (Freire, 1996, p. 21)

Ainda nesta perspectiva de aperfeiçoamento a partir da autoanálise e autocrítica, o autor da Pedagogia da Autonomia, desta outra característica pertinente ao

professor(a) crítico de sua prática, qual seja, *Ensinar Exige Consciência do Inacabamento*. No segundo capítulo, Freire aponta uma relevante postura diante da mudança e admissão de erros e equívocos que educadores e educadoras devem desenvolver. E, admite-se aqui, que este capítulo, também, é capaz de provocar importantes reflexões acerca de uma conduta pessoal perante a vida. Como dito no início desta pesquisa, Freire está a filosofar em suas obras acerca da educação como quem vive o que afirma, e nos convida a fazer o mesmo.

Neste segundo capítulo, damos continuidade à reflexão em voga no capítulo anterior acerca da busca pelo aprimoramento e da abertura para a mudança. Entretanto, agora, somos instigados a pensar essa característica não apenas como marca do(a) profissional professor(a), conforme apontado por Freire, mas também, incontornavelmente, como um signo fundamental de nossa humanidade. Segundo Freire, tal disposição e aceitação da inconclusão que permeia nossa existência enquanto seres em constante constituição, agrega ao professor(a) crítico(a) habilidades como o de tornar-se como cada vez mais *responsável, predisposto à mudança, à aceitação do diferente*, afirmado que ele mesmo o é.

Por fim, no terceiro e último capítulo intitulado por Freire de *Ensinar é uma Especificidade Humana*, o autor nos confronta com as seguintes inquietações apresentadas através das seguintes indicações que *Ensinar Exige Segurança, Competência Profissional, Generosidade, Comprometimento e Tomada Consciente de Decisões*. Importa-nos ressaltar, no entanto, que esta parte da obra não se resume a tais aconselhamentos, porém, para a presente investigação as temáticas apresentadas nestes subtítulos são essenciais para pensar a prática docente enquanto crítica e analítica de si mesma.

Os subsídios apontados por Freire neste capítulo dizem a respeito do que nesta pesquisa temos afirmado desde o início, com mais ou menos ênfase, ao longo da investigação, uma prática segura fundamenta-se em um comprometimento em estar preparado(a) para tal. Neste sentido, parece-nos propícia novamente afirmar a importância das Sequências Didáticas como forma de estar propriamente seguro(a) do seu agir para somente então executá-lo. Sobre isto, o autor afirma contundente que:

A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua **competência profissional**. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (Freire, 1996, p. 47, grifo nosso)

Para tanto, o autor nos leva também a refletir sobre como tal competência torna-se imprescindível para uma atuação pautada na autoridade e não no autoritarismo. Pois, incubidos dos saberes, das metodologias, das práticas necessárias, não necessitamos impor-nos perante os estudante de forma a exercer uma postura mitigadora da autonomia dos(as) mesmos(as).

Além disso, ao falar sobre comprometimento, o autor dispõe uma importante reflexão sobre a postura do(a) educador(a) em sala de aula ao estar presente realmente e não apenas existindo enquanto mais uma mobília no espaço escolar. Segundo Freire, devemos exercitar um olhar crítico e acolhedor que cada vez mais percebe os rostos e expressões dos(as) estudantes com mais familiaridade, afeto e sensibilidade, desvinculando deste espaço a imagem engessada e comumente permeia no imaginário popular. Acerca disto Freire nos aconselha que estejamos com o olhar:

[...] atento à leitura que fazem de minha atividade com eles. Precisamos aprender a compreender a significação de um silêncio, ou de um sorriso ou de uma retirada da sala. O tom menos cortês com que foi feita uma pergunta. Afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. (Freire, 1996, p. 50, grifo nosso)

Por fim, a reflexão contida na afirmação *Ensinar exige tomada consciente de decisões*, abarca grande parte das preocupações evidenciadas ao longo desta pesquisa. Nela está condensado um dos aspectos mais relevantes identificados durante a investigação: a necessidade de uma postura ética e crítica como fundamento de uma conduta docente verdadeiramente comprometida. Tal postura envolve, sobretudo, a habilidade de “contribuir, de maneira deliberada e consciente, para a constituição e a solidez da autonomia do ser do educando” (FREIRE, 1996), como ressalta o autor. Concluímos, assim, que o exercício da docência, longe de ser neutro ou mecânico, exige posicionamento, reflexão constante e responsabilidade diante dos processos de ensinar e aprender, dito isto, cabe ressaltar que a formação

de sujeitos autônomos, críticos e transformadores depende diretamente de tal consciência pedagógica ativa e comprometida.

O intelectual e pesquisador, Maurice Tardif, insere-nos no debate em relação às contradições e impasses da prática docente ao evidenciar um distanciamento entre o que o mesmo nomeia de “ato real”, que aqui consideramos referir-se a sala de aula, e o “ato ideal” que compreendemos enquanto o momento de planejamento do(a) docente. Quanto a isso, sustentamos que a superação da dicotomia entre o “pensar” — que envolve programar, planejar, organizar e prever — e o “agir” — que se refere à rotina da sala de aula, aos desafios do espaço escolar e aos imprevistos — permeia uma redefinição da imagem do(a) professor(a). Nesta perspectiva, em detrimento de ser reconhecido(a) como o único(a) detentor(a) de conhecimentos válidos e validados socialmente, o(a) docente assume-se como sujeito emergente de um contexto constituído por afetividade, saberes, culturas, realidades diversas e, por vezes, limitações estruturais ocasionais e circunstanciais. Denotando a importância desse movimento de ressignificar a figura do(a) docente, Tardif nos chama a atenção para um requisito nocivo e contraproducente: um modelo educativo no qual o(a) professor(a) seja considerado um(a) profissional admirável quando performa um perfil, segundo o autor, quase “computacional”. Essa visão tecnologista, criticada pelo pensador da filosofia da educação, aponta para outra problemática circunscrita na atuação docente, a *sensibilização materializada*. Tal concepção, evidencia duas esferas que surgem da prática docente envolta do pressuposto de que sendo o(a) professor(a) um *sujeito epistêmico*, está a disposição de motivações, interesses, valores e atitudes. Desse modo, comprehende-se que as Sequências Didáticas, estão de tal forma comprometidas enquanto metodologia com a reflexão paulatina da prática docente que promove para o(a) professor(a) uma significativa *consciência profissional*, como nomeia Tardif.

Conceituada por Tardif, a *consciência profissional* nada mais é do que a capacidade que o(a) docente possui de explicar *porque* e *como* age, mediante um apurado raciocínio prático, relatos explicativos, justificação e racionalização a posteriori. Essa perspectiva interessa-nos, no que diz respeito ao fato de que a atuação profissional do(a) professor(a), comumente, segue de forma impensada o roteiro das circunstâncias postas, até que, por força maior, volta-se a sua prática de

modo reflexivo, crítico e analítico. Para Tardif, por exemplo, existe um distanciamento entre o que o mesmo nomeia como “intenções profissionais” e “resultados objetivos”, e o mesmo afirma que:

Observa-se, portanto um corte importante entre as intenções profissionais dos professores e os resultados objetivos de suas ações. (...) Toda ação encerra, potencialmente, **consequências não intencionais** que escapam à consciência dos atores e ao seu conhecimento a respeito do que vai acontecer (Tardif, 2007, p.212, grifo nosso).

Nesse caso, são justamente as *consequências não intencionais*, destacadas pelo autor, que despertam e provocam inquietações nos(a) professores(as), impulsionando-os(as) a refletir sobre suas decisões e escolhas pedagógicas — uma prática que, acreditamos, deveria integrar naturalmente a rotina docente, sem depender de estímulos externos. A pesquisa presente, sugere que uma forma viável de mitigar cada vez mais o fenômeno das *consequências não intencionais*, seja o uso das Sequências Didáticas, como forma de autorreflexão e análise do fazer pedagógico que escapa aos docentes, professores(as) de filosofia, fazendo com que a prática desses profissionais torna-se, gradativamente, mais crítica e consciente do seu próprio agir. Espera-se com isso, portanto, dissipar a contradição evidenciada na análise de Tardif, a saber, o distanciamento entre a prática *posteriori* e o planejamento *a priori* do(a) professor(a). Além disso, esta investigação comprehende que as Sequências Didáticas constituem um caminho fundamental para superar o modelo ainda sustentado pela Pedagogia Tradicional, bem como as práticas de educadores(as) que reproduzem metodologias semelhantes àquelas descritas — e amplamente criticadas — no âmbito da *paideía* sofística.

Em última análise, torna-se importante destacar que as Sequências Didáticas (SD), assim como as Sequências de Ensino Investigativas (SEI), são mais comumente exploradas e seus usos predominantes experimentadas para o ensino de línguas como em sua gênese e, no contexto brasileiro, no ensino das ciências naturais, existindo, por isso, uma gama maior de pesquisas, investigação e reflexões aprofundadas em nível de pós-graduações, mestrados e doutorados acerca das mesmas nestas áreas de atuação docente. Neste contexto, sugere-se, então, que tal temática abordada pela perspectiva do ensino das humanidades é um solo fértil e um vislumbre acadêmico a ser explorado como continuação desta pesquisa.

4.2 DIÁLOGO, REFLEXÃO E AÇÃO

A pesquisa desenvolvida nesta investigação resultou de inquietações pessoais e profissionais desta esperançosa professora, que deseja realizar-se em seu fazer pedagógico com coragem e aprimoramento constante. Os questionamentos evidenciados ao longo destes escritos originaram-se, inicialmente, de minha experiência enquanto estudante, ao perceber que professores e professoras ocupavam as salas de aula sob a égide de uma postura de detentores(as) impassíveis do poder da palavra falada. Tal postura contrastava com o que também se fazia presente naquele espaço: a necessidade e o desejo dos(as) partícipes de contribuírem com suas próprias vozes. Aos poucos, esses desassossegos deram lugar ao incômodo provocado pelo olhar crítico e reflexivo próprio da formação docente, vivenciado enquanto professora em processo de formação durante o Programa de Iniciação à Docência com Bolsa e Residência Pedagógica, espaços esses essenciais para a formação de educadores e educadoras no Brasil nas Licenciaturas diversas. Ao reconhecer os impulsos que fizeram — e ainda fazem — repensar diariamente a prática pedagógica do(a) docente de Filosofia, apresento, a seguir, as tentativas — nem sempre plenas — de aplicar metodologias ativas, nas quais acredito como um caminho possível para superar os desafios que historicamente cercearam o agir educativo e tornaram a sala de aula um espaço de pouco incentivo ao diálogo.

Parece-nos importante destacar que a presente pesquisa se caracteriza como uma investigação de natureza qualitativa, pois parte da análise da própria prática docente da pesquisadora, assumindo, um enfoque subjetivo e interpretativo. Para tanto, ao observar as metodologias pedagógicas empregadas no cotidiano da sala de aula, buscou-se compreender os significados, percepções, interações e processos que emergem no fazer educativo em vista do referencial teórico adotado, baseado na pedagogia dialógica de Paulo Freire e na proposta das Sequências Didáticas empregadas. Nisso, elegemos tal abordagem, pois está fundamentada na escuta, no diálogo e na valorização das relações humanas como elementos centrais do processo de ensino-aprendizagem dos quais tomamos parte. Assim, o objeto de análise desta investigação está centrado nas experiências vividas, nas reflexões

construídas e nos sentidos produzidos ao longo da prática pedagógica, e não na quantificação de dados ou em análises estatísticas. Ainda acerca do paradigma metodológico aplicado à análise dos dados obtidos ao longo desta pesquisa, evidencia-se também o fato de que uma abordagem qualitativa é marca essencial para a concretização deste trabalho pois a mesma propicia o que Antonio Chizzotti em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais afirma enquanto característica demarcada da mesma:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o **sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado**. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (Chizzotti, 2006, p. 79, grifo nosso)

Desse modo, está apresentada a postura científica com a qual realizaremos e analisaremos os fenômenos presentes ao longo da prática observada, parte vital das reflexões aqui realizadas.

É de fundamental importância expor, antes de mais nada, os percalços enfrentados durante a realização desta investigação. Como é sabido, a profissão docente está frequentemente à mercê de diversos impasses, desafios e limitações que atravessam sua efetiva concretização — entre eles, a constante mudança de escola. No caso desta pesquisadora que vos escreve, os primeiros passos desta pesquisa foram dados enquanto atuava como professora em uma pequena escola de bairro em Jaboatão dos Guararapes, onde lecionei as disciplinas de Espanhol e História. Essa atuação se justifica por minha paixão pela língua espanhola e por um fascínio duradouro pelas curiosidades do registro histórico da humanidade, que desejava compartilhar com meus estudantes dos 6º e 7º anos. Nesta pequena e humilde instituição, encontrei acolhimento sob o olhar afetuoso — e, por vezes, rigoroso — da diretora e gestora administrativa, que, com seus mais de 30 anos dedicados à educação, me aconselhou e proporcionou um espaço de afeto e desafio para o início da minha trajetória profissional. É imprescindível destacar que este relato serve ao propósito como ilustração de um quadro mais amplo e complexo do

atual cenário educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito aos desafios enfrentados pelos(as) docentes da área de ciências humanas. Com frequência — e por múltiplos motivos — esses(as) profissionais acabam, diante de circunstâncias adversas, assumindo disciplinas correlatas, mas distintas de sua formação específica. Tal realidade evidencia, portanto, a urgência de uma luta mais incisiva e articulada pela valorização dos(as) profissionais da educação, assegurando que atuem nas áreas para as quais foram formados(as), sobretudo no quadro de professores(as) efetivos(as) da Rede Pública de Ensino, nas disciplinas como Sociologia, Língua Estrangeira, Filosofia e Artes que são, oficiosamente, consideradas apenas como “complementação de carga horária” para professores(as) licenciados em disciplinas tidas como *mais* relevantes, conforme apresentado no quadro abaixo em que o Resumo Técnico do Censo Escolar (2024) aponta em seus percentuais de adequação das disciplinas ministradas por professores(as) formados(as) nas mesmas:

Figura 2 – Indicador de adequação da formação docente 2024

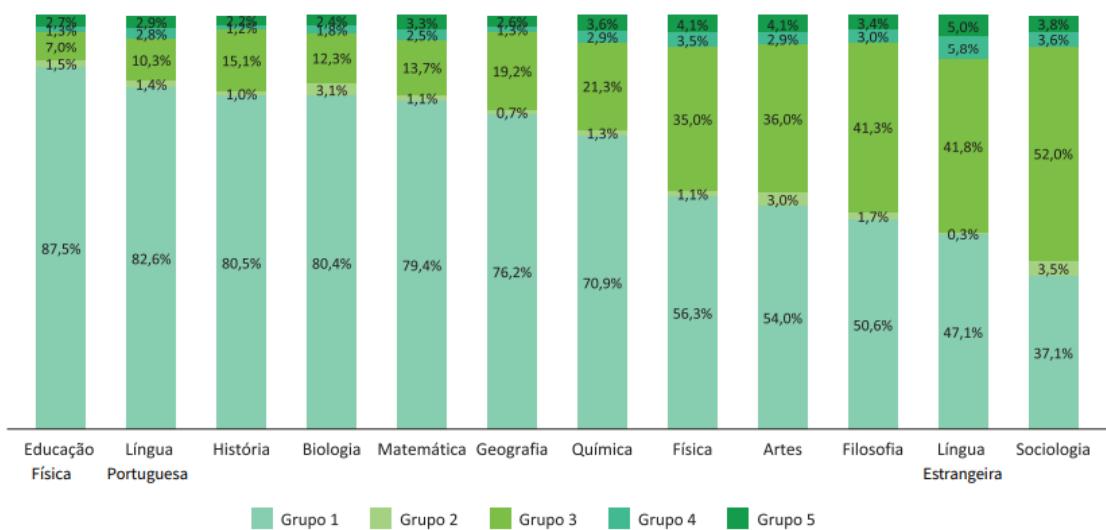


GRÁFICO 46

**INDICADOR DE ADEQUAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO MÉDIO SEGUNDO A DISCIPLINA
– BRASIL – 2024**

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Fonte: Inep (2025). Censo Escolar da Educação Básica 2024 – Resumo Técnico.

Posteriormente, iniciei minha atuação como professora de Filosofia em um colégio maior, localizado no município de Paulista. Ali, pude, finalmente, assumir o espaço da Filosofia nos anos finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio. Contudo, essa experiência durou apenas seis meses, deixando, porém, ótimas lembranças e a sensação de ter iniciado meu caminho “com o pé direito”. Precisei me desligar da instituição por não conseguir compatibilizar a carga horária com uma nova oportunidade de lecionar Filosofia no Colégio Apoio, o qual se tornou o espaço de atuação e o campo de observação da proposta de intervenção aqui descrita.

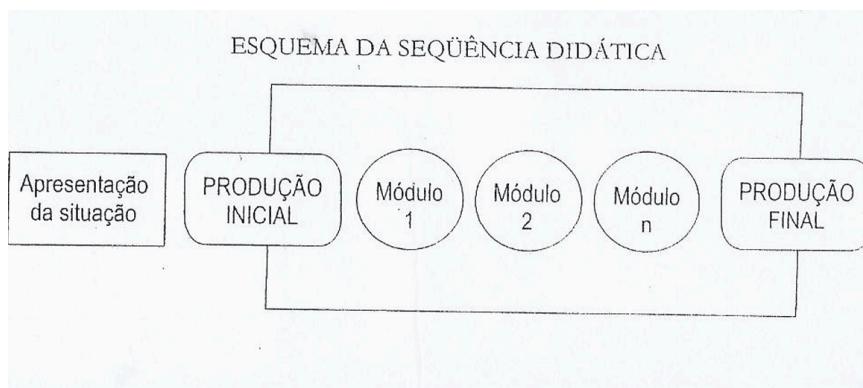
O Colégio Apoio, escola-campo onde foram aplicadas as metodologias abordadas nesta pesquisa, está localizado na Zona Norte do Recife, região marcada por concentrar parte significativa da elite da classe média alta da cidade. A escolha desse espaço não poderia ter sido mais apropriada para a realização da proposta com as Sequências Didáticas, uma vez que o viés pedagógico da instituição se mostrava plenamente compatível com os princípios que orientaram minha intervenção. Trata-se de uma escola cuja prática educativa se revela coerente com os fundamentos da abordagem construtivista, favorecendo, assim, um ambiente propício ao desenvolvimento de metodologias ativas e dialógicas, alinhadas à perspectiva freireana que norteia esta investigação.

Antes de dar seguimento ao relato da intervenção, porém, torna-se salutar evidenciar que as Sequências Didático-filosóficas aqui executadas foram elaboradas para turmas dos anos finais do ensino fundamental, pois são as turmas com as quais atuo nesta instituição. Nesse sentido, é importante destacar que, enquanto a disciplina de Filosofia perde gradativamente espaço e relevância na Rede Pública de Ensino no Brasil, a mesma permanece como oferta consolidada nas instituições privadas, sendo ministrada desde o 6º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Tal disparidade acende um alerta importante quanto aos constantes ataques à formação crítica da população que depende da educação pública como principal ou única via de acesso a formação acadêmica, assim como o aumento da desigualdade social propiciada pelo Estado e transformando as instituições de educação pública em máquina de *fazer* trabalhador(a) para burguesia.

Diante disso, reafirmamos aqui nosso comprometimento com a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade, que atenda dignamente a todos os públicos que a ela recorrem. Acreditamos que a Filosofia, enquanto disciplina escolar, deve receber a mesma valorização e reconhecimento social e econômico que disciplinas como Português e Matemática. Para isso, é essencial ampliar a carga horária destinada ao seu ensino e valorizar os(as) docentes formados(as) em Filosofia, tanto por meio da realização de concursos públicos para cargos efetivos, quanto na contratação de profissionais da área em instituições privadas. Essa valorização é fundamental para garantir a presença qualificada da Filosofia no ambiente escolar, evitando sua substituição por professores(as) de áreas afins. Para tanto, incentiva-se através deste espaço de pesquisa, discussão e debate, o uso das Sequências Didático-Filosóficas em turmas da Rede Pública de Ensino, não exclusivamente na disciplina de filosofia, segundo as adaptações necessárias.

Como apresentado anteriormente, as Sequências Didático-filosóficas seguirão o modelo dos idealizadores das Sequências Didáticas, entretanto com as adaptações necessárias ao ensino de filosofia, considerando que as Sequências foram originalmente pensadas para atender as necessidades do ensino da língua francesa. Estruturalmente falando, pode-se considerar que tomaremos a estrutura estabelecida de início como apresentada na imagem a seguir, porém utilizaremos diferentes nomenclaturas e materiais no que diz respeito à abordagem, por exemplo da Apresentação da Situação que nomearemos como Diagnose de Saberes e assim por diante.

Figura 3 – Esquema da Sequência Didática.



Fonte: Dolz e Schneuwly, 2010, p. 94.

Alinhada a uma perspectiva socioconstrutivista, a proposta pedagógica do Colégio Apoio, visa superar a rigidez do modelo tradicional da educação que divide os estudantes por faixa etária e grupos seriados, dispondo as turmas em Ciclos de Aprendizagem. A presente pesquisa, delimitou-se a partir do recorte concernente às turmas do Ciclo 4, composta pelo 6^a (sexto) e 7^a (sétimo) ano do Ensino Fundamental. Neste contexto, comprehende-se que as metodologias pensadas e executadas para esses grupos, dispõem de abordagens voltadas para o ensino temático da filosofia e suas questões em vista das habilidades previstas para esse momento de formação.

Vale ressaltar, porém, que as atividades realizadas e descritas nesta pesquisa foram avaliadas e analisadas pela professora responsável pelas intervenções, com base no modelo de avaliação adotado pela escola — uma avaliação processual, conduzida ao longo de todo o percurso e constituída pelos seguintes indicadores de desenvolvimento: AM (Ampla Aproximação da Meta), BAM (Boa Aproximação da Meta), RAM (Regular Aproximação da Meta) e IAM (Insuficiente Aproximação da Meta). As metas correspondentes a esses indicadores foram definidas no início do processo, conforme estabelecido no planejamento da Etapa e nas mini pautas, as quais são compartilhadas e acompanhadas pela coordenação pedagógica, pelas famílias dos(as) estudantes e pelos(as) próprios(as) estudantes. Assim, concretiza-se a proposta de uma educação dialógica, nos termos da proposta pedagógica aqui assumida no que se refere a educação dialógica concernente a teoria de Freire, sendo a mesma caracterizada pela participação democrática, ativa e criticamente engajada de todos os envolvidos no processo educativo.

Além disso, no que diz respeito à divisão comumente adotada por instituições de orientação tecnicista e tradicional — que repartem o ano em Unidades Letivas —, o Colégio Apoio organiza os trimestres em Etapas, ao todo três. Essas etapas são estruturadas de modo a favorecer a construção de uma Sequência Didático-filosófica por período, visando à concretização da definição e finalidade das Sequências Didáticas conforme descritas por Antoni Zabala:

[...] um conjunto de atividades **ordenadas, estruturadas e articuladas** para a realização de certos objetivos educacionais que tem um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos. [...] uma maneira de

encadernar e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática." (Zabala, 2018, p. 18-20, grifo nosso)

As intenções previstas por essa metodologia concretizam-se em duas frentes, alinhadas à dinâmica do colégio. A primeira refere-se à ordenação, estruturação e organização das atividades, possibilitada pelas Sequências Didático-filosóficas, e a segunda, no entanto, visa a participação ativa dos(as) estudantes, que são imersos e conscientes do processo desde o início, devido ao compartilhamento prévio de mini-pautas e planejamentos, conforme modelos utilizados e apresentados nos apêndices a seguir, concretizando a proposta das Sequências Didático-filosóficas como uma metodologia ativa, aplicada por uma conduta profissional permeada pelo protagonismo dos(as) estudantes, aprendizagem contextualizada e fomento da autonomia dos(as) sujeitos inseridos nela. Assim como, evidenciando a intencionalidade particular da profissional que vos escreve, em desenvolver aparatos práticos e teóricos para uma educação filosófica cada vez mais libertadora.

Em função disto, nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, observou-se a necessidade de, inicialmente, realizar um apanhado dos conteúdos e conhecimentos até então desenvolvidos pelos(as) estudantes. Tal metodologia e decisão pedagógica mostraram-se incontornáveis diante da compreensão de que os(as) estudantes estão ingressando em uma nova experiência de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades. Além do contato ampliado com diversos(as) professores(as) — em contraste com os anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais eram acompanhados(as) por um(a) ou dois(duas) docentes polivalentes —, esses(as) estudantes passam a ter acesso a novos itinerários formativos, compostos por componentes curriculares até então desconhecidos. Nesse cenário, torna-se essencial diagnosticar quais conceitos, ideias e raciocínios foram efetivamente consolidados até o momento. Nisto, torna-se importante, salientar que a escolha pedagógica em abordar os temas e conteúdos presentes nos relatos a seguir, concretizem-se como disposição da autoridade docente da professora responsável pelas turmas, tendo em conta os conteúdos, assuntos e temas adotados nas outras disciplinas, visando um maior alinhamento entre as mesmas e as habilidade e competências previstas para as turmas, presentes na Base Nacional Comum Curricular.

Desse modo, ao adaptar a estrutura proposta por Dolz e Schneuwly para as Sequências Didático-filosóficas, formulamos a seguinte abordagem: em substituição à Apresentação da Situação, realizamos o que intitulamos como *Diagnose de Saberes*, através de uma roda de conversa em formato de círculo, com o objetivo de introduzir, de forma descontraída e dinâmica, uma reflexão simples sobre ideias centrais e objetivas a respeito do que será estudado posteriormente em relação aos conteúdos, temáticas e objetos de conhecimento específicos de cada turma. No 6^a ano, procedeu-se esse primeiro contato dos(as) estudantes por meio de um levantamento do que os(as) mesmos(as) concebiam quanto Memória Pessoal e Memória Coletiva, a isto se referiam os objetivos de conhecimento da Etapa I. No 7^a ano, no entanto, realizamos o mesmo procedimento, porém, investigando o quanto os(as) estudantes conheciam sobre termos relacionados à ética, como moral, justiça, valores, em vista da temática estabelecida para a Etapa I.

Por conseguinte, ao serem identificadas as potencialidades e limitações concernentes às temáticas e conteúdos a serem abordados ao longo da Etapa, direcionamo-nos para o seguinte passo da Sequência Didático-filosófico que diz a respeito da proposta nas Sequências Didáticas originais como *Produção Inicial* e que na presente estratégia nomearemos como Primeiros Passos, a partir dos quais foram realizadas as seguintes atividade com intuito de concretizar um primeiro contato e aprofundamento dos conceitos elaborados ao longo do processo.

A partir disso, os Primeiros Passos do 6^a ano foram dados por intermédio de uma atividade de sensibilização quanto ao tema sobre Memória Pessoal e Coletiva, através do qual os(as) estudantes foram incentivados a refletir sobre suas memórias em uma aula na qual puderam trazer um ou mais objetos que representassem lembrança importantes para os(as) mesmos(as). A culminância da atividade executou-se através de um círculo no chão da sala de aula, onde os participantes puderam falar sobre sua lembrança da memória que o ou os objetos proporcionam.

Em contrapartida, os Primeiros Passos do 7º ano ocorreram, a princípio, por meio da exibição de uma cena do filme *O Lorax* (2012), na qual o personagem Umavezildo canta a música "Será que Eu Sou Tão Ruim?". Essa cena está inserida na narrativa em que o personagem questiona se suas decisões são realmente boas, uma vez que são tomadas em benefício próprio, ainda que em detrimento da

natureza. Logo após, realizamos uma atividade de conceitualização por meio da construção de sentidos, intitulada *Glossário Filosófico*. Nessa atividade, os(as) estudantes foram convidados(as) a formular suas próprias concepções a partir do preenchimento de três campos: Palavra, Definição e Imaginação, refletindo sobre os conceitos de Valores, Ética, Moral e Justiça, conforme ilustrado no modelo disposto nos apêndices.

Decorrida a finalização das atividades descritas anteriormente — que demandaram, ao todo, de 3-4 aulas para sua concretização —, avançamos para o Módulo 1 o qual optamos por manter com esse título na Sequência Didático-filosófica, considerando que se trata de uma etapa naturalmente mais flexível, na qual podem surgir necessidades de uma ou mais intervenções, elaboradas e executadas de diferentes formas, com múltiplas finalidades ao longo do processo. Por essa razão, não julgamos necessário alterar a nomenclatura original proposta pelo modelo das Sequências Didáticas.

Dito isto, no Módulo 1 da Sequência Didática-filosófica proposta para o 6º ano durante a Etapa 1, realizamos a vivência do conteúdo sobre Memória Pessoal e Coletiva através de entrevistas com os(as) responsáveis e ou adultos(as) de confiança para investigar quais e como foram os contatos dessas pessoas com figuras e personalidades negras ao longo de suas formações na educação formal, com a finalidade de no Módulo 2 pensarmos a construção da identidade de um povo através da memória coletiva e quem são os grupos e comunidades relegados ao esquecimento ou prejudicados por conta de acontecimentos históricos e sociais como a escravidão durante o século XX e, por conseguinte, repensar a herança cultural deste momento da história e suas influências atualmente no que diz respeito ao combate contra o racismo e uma educação pautada no antirracismo.

Da mesma forma, no Módulo 1 da Sequência Didático-filosófica proposta para o 7º ano durante a Etapa 1, realizamos uma investigação voltada à análise de Estudos de Caso, explorando Cenários Racistas situados em diferentes contextos, como a escola, o esporte e o ambiente de trabalho. Nessa atividade, os(as) estudantes foram incentivados(as) a refletir sobre a aplicação dos conceitos previamente desenvolvidos no Glossário Filosófico, com o objetivo de propor atitudes de resolução de conflitos, estratégias de enfrentamento diante de

comportamentos e ações racistas e formas de resistência em defesa da luta antirracista, pautados na ética.

Para tanto, os(as) estudantes foram organizados(as) em grupos, e cada integrante ficou responsável por analisar e buscar soluções para um caso diferente de racismo, discutindo coletivamente com os(as) colegas. Posteriormente, foram convidados(as) a indicar nomes de personalidades negras que pudessem servir como exemplo e inspiração para a construção das propostas. Destacamos, ainda, o contraste evidente entre as vivências dos(as) estudantes e as de seus pares adultos(as) de outras gerações: enquanto estes(as), em sua maioria, tiveram um contato mais restrito com referências negras, os(as) estudantes demonstraram reconhecer com facilidade diversas figuras negras que atuam como modelos positivos para a sociedade.

Posteriormente, no Módulo 2, os estudantes foram instruídos a construírem um mural a partir das figuras negras com as quais tiveram contato, tanto na entrevista do 6^a ano quanto no Estudo de Casos com o 7^a ano. Para tanto, foram disponibilizadas folhas ofício, papel Filipinho colorido e materiais de colorir. Vale ressaltar que os(as) estudantes do 6^a ano trouxeram muitos relatos de respostas que destacaram pessoas negras de seu cotidiano e círculo íntimo, pois estes exerceram/exercem funções e serviços em suas casas e para suas famílias, estabelecendo-se como figuras de referência e exemplo para essas crianças. O resultado final desta atividade segue como imagem do mural África Que Me Habita nos apêndices deste trabalho.

Por fim, na etapa correspondente à Produção Final, foram desenvolvidas atividades de consolidação e retomada dos conhecimentos construídos até aquele momento. No 6º ano, propusemos uma atividade de desenho e representação de uma lembrança significativa para os(as) estudantes, que atravessasse tanto a experiência pessoal quanto a memória coletiva com objetivo de refletir, mais uma vez, sobre a importância das lembranças na construção da identidade, tanto individual quanto social.

Por sua vez, no 7º ano, desenvolvemos uma atividade voltada à reflexão sobre atitudes e ações influenciadas por princípios éticos ou antiéticos, conforme

os(as) estudantes foram estimulados(as) a identificar. A proposta partiu da análise de uma cena do filme *O Auto da Compadecida* (2000), inspirado na obra de Ariano Suassuna, especificamente o momento do julgamento das escolhas e decisões relacionadas aos personagens João Grilo e Padre João, bem como Dorinha (a mulher do padeiro) e Eurico (o padeiro), no episódio do benzimento da cadela — um conflito ético evidente e de fácil compreensão para os(as) estudantes.

Com isto, finalizamos a Sequência Didático-filosófica voltada para os estudos e apreensões de conceitos e desenvolvimento de habilidades concernente às turmas do 6^a ano e 7^a ano do Ensino Fundamental na Etapa I do Colégio Apoio. A diante apresentaremos, portanto, a continuidade da descrição de nossas práticas relativas às Etapas II e III.

Na Etapa II, considerando as habilidades e conhecimentos desenvolvidos na Etapa I, demos continuidade aos estudos com novos Primeiros Passos. No 6º ano, introduzimos os principais conceitos e ideias sobre os mitos enquanto narrativas fantásticas que buscam compreender a realidade, utilizadas pela humanidade antes do surgimento do pensamento filosófico na Antiguidade. Para isso, exibimos um vídeo disponível no YouTube, no qual Toumani Kouyaté, um Griot pertencente a uma das mais antigas linhagens de Griots do Reino do Mali, canta um conto sobre a história da Causa, para tanto, o objetivo desse contato inicial com o conteúdo foi permitir que os(as) estudantes percebessem as formas de perpetuação e compartilhamento de memórias por meio das culturas de Tradição Oral, preparando-os para que, posteriormente, pudéssemos reproduzir e vivenciar uma experiência semelhante.

Em contraste, o 7º ano deu continuidade aos estudos sobre ética e galgou seus Primeiros Passos na Etapa II, direcionando-os para reflexões relacionadas à sustentabilidade e à preservação do meio ambiente. Com esse propósito, os(as) estudantes foram estimulados(as) por meio da exibição do episódio 1 da série animada *O Lorax* (1972), que apresenta diálogos instigantes e provoca questionamentos sobre a forma como a humanidade lida com o uso dos recursos naturais, o consumismo desenfreado e o avanço tecnológico em detrimento da preservação ambiental.

Na sequência, o Módulo 1 da Sequência Didático-filosófica descrita aqui sendo executada na Etapa II, realizou-se no 6^a ano através da pesquisa e compartilhamento em grupo, no formato da contação de histórias da Tradição Oral, de contos presentes em culturas de povos do mundo inteiro que foram direcionadas para cada equipe de estudantes. No 7^a ano, porém, dispomos da realização da Viagem de Campo das turmas para Itamaracá no intuito da realização de pesquisas e experimentações das reflexões sobre ética e sustentabilidade que puderam, enfim, ser concretizadas na observação das comunidades tradicionais do Litoral Norte de Pernambuco, analisando as comunidades marisqueiras e o comportamento das vilas e residentes da ilha em paralelo com o cotidiano do centro na Região Metropolitana do Recife.

Processualmente, no Módulo 2, o 6^a ano prosseguiu com os estudos através da exibição da série brasileira - produzida por roteiristas e animadores(as) pernambucanos(as) - Além da Lenda. No episódio apresentado em sala de aula, é contada uma historieta envolvendo personagens conhecidos do folclore brasileiro, como Maria Florzinha e o Curupira, que enfrentam a invasão da tecnologia e o avanço urbano em seus territórios, assim como lidam, também, com o desafio do enfraquecimento da crença em suas existências por parte da população. Nesta conjectura os(as) estudantes foram inspirando os(as) a pensar o valor das lendas na perpetuação das culturas e valores tradicionais e conceber a constituição dos mitos como forma de aprendizado e valores éticos e morais. Esta metodologia, assim como as demais descritas neste trabalho, foi concebida a partir da perspectiva de concretizar o que afirma Paulo Freire em sua conhecida máxima “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2001). No 7^a ano, por outro lado, propomos a realização de uma pesquisa e investigação em grupo sobre povos e culturas de outros países acerca de como os mesmos relacionam-se com a natureza e as necessidades humanas por ela sanadas. As pesquisas foram apresentadas através de materiais em slide desenvolvido pelos(as) estudantes(as) com intuito de comparar a forma como as sociedades atuais lidam com as questões acerca da sustentabilidade e preservação da natureza, além da herança e cuidado com os recursos em vista das gerações futuras, em paralelo com os povo antigos e tradicionais de culturas pesquisados.

Por conseguinte, na Produção Final da Etapa II, foram previstas, na Sequência Didático-Filosófica, duas atividades de síntese e culminância dos estudos realizados. Nesta perspectiva, no 6º ano, após vivenciarem os conteúdos de forma lúdica e por meio de diferentes linguagens, os(as) estudantes foram estimulados(as) a exercitar um olhar criativo e a explorar seus imaginários ao escreverem seus próprios mitos autorais. Essa produção teve como ponto de partida os seguintes questionamentos propostos para reflexão sobre a realidade que nos cerca: de onde vêm os sonhos? Como nascem os gêmeos? Por que o céu é azul? Na construção dos mitos, tanto em forma escrita quanto em desenhos, estabeleceu-se uma parceria interdisciplinar entre Filosofia, Artes e Língua Portuguesa, com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma aprendizagem significativa, podendo os(as) mesmos(as) vivenciar os conteúdos de maneira integrada, incorporando elementos teatrais em suas criações e revisando aspectos do gênero textual narrativo. Tal atividade culminou na escrita de um livro intitulado *Histórias Tantas Histórias*, apresentado no evento Articulando, presente no calendário escolar, no qual a área das linguagens artísticas realizam projetos e produções a serem apresentadas para a comunidade escolar.

Além disso, nas turmas de 7º ano, realizamos na Produção Final uma atividade intitulada "Cartas para a Geração do Futuro", na qual os(as) estudantes foram orientados a escrever, em primeira pessoa, uma carta dirigida às gerações futuras, abordando o cuidado com o meio ambiente, a preservação da natureza e o uso consciente dos recursos naturais. A proposta teve como objetivo promover uma reflexão sobre a herança que a geração atual deseja deixar para as próximas, além de exercitar os conhecimentos construídos sobre práticas e condutas voltadas para a ética do cuidado, tendo como referência a cultura dos povos tradicionais pesquisados pelos grupos.

Por fim, na Etapa III, foi realizada a última Sequência Didático-Filosófica, com o objetivo de retomar os conhecimentos construídos ao longo do ano letivo e consolidar o desenvolvimento das habilidades nas turmas de 6º e 7º ano. Pensou-se, portanto, em uma proposta que pudesse ser aplicada em ambas as séries, favorecendo a interação entre as turmas. Para isso, nos Primeiros Passos, foram ministradas duas aulas expositivas com o intuito de apresentar e aprofundar o

conhecimento sobre a filosofia Ubuntu, um princípio ético e político presente nas comunidades Banto, presentes em todo continente africano, porém com maior concentração nas regiões da África Oriental, Central e Meridional.

A escolha por abordar a filosofia Ubuntu mostrou-se alinhada aos estudos realizados até então, por tratar-se de uma forma de compreender a realidade fundamentada em valores como interdependência, empatia, compaixão, humanidade, perdão, reconciliação e justiça reparativa.

Nesse contexto, no 6º ano, priorizou-se a retomada dos estudos sobre os povos antigos, destacando seu modo de pensar e transmitir conhecimentos de geração em geração. No 7º ano, porém, retomaram-se os princípios da ética trabalhados ao longo das duas primeiras etapas, desde os conceitos iniciais até o contato com as comunidades tradicionais e sua relação ética com a natureza.

Dando continuidade aos Primeiros Passos, no Módulo 1 da Sequência Didático-Filosófica descrita anteriormente, foi realizada uma atividade escrita, também adaptada para expressões por meio de desenhos, na qual, os(as) estudantes foram convidados(as) a representar suas compreensões sobre os conceitos de interdependência, empatia, compaixão, humanidade, perdão, reconciliação e justiça reparativa, com objetivo de construir, em conjunto com as turmas, uma reflexão sobre como colocar em prática os aprendizados proporcionados pela filosofia Ubuntu, considerando uma perspectiva de educação descolonial e descolonizadora, ao dispor de cultura e sabedoria provindas do continente africano. Para isso, os(as) estudantes foram estimulados(as) a participar de rodas de conversa, compartilhando suas concepções e experiências relacionadas aos princípios estudados, por meio de exemplos vivenciados em seu cotidiano, contribuindo para o aprofundamento coletivo da reflexão.

No Módulo 2, com o objetivo de proporcionar uma vivência prática dos aprendizados relacionados à filosofia Ubuntu e seus princípios, foi realizada uma dinâmica entre os(as) estudantes. Nessa atividade, cada participante escolheu um(a) colega da turma para sentar-se de frente e expressar o quanto essa pessoa havia sido importante ao longo do ano escolar. A proposta central era reconhecer e valorizar a convivência em sala de aula como um espaço de troca de experiências e

construção coletiva. Além disso, buscou-se fortalecer os laços de amizade, companheirismo e apoio entre os(as) estudantes, destacando os valores compartilhados pela filosofia Ubuntu.

Na Produção Final da Sequência Didático-Filosófica da Etapa III, foi promovido, entre as turmas, um evento extra-sala intitulado *Brunch Filosófico*. Essa vivência integrou as disciplinas de Filosofia, Inglês e Formação Pessoal e Social, com o objetivo de aprofundar o estudo dos princípios da filosofia Ubuntu, tanto através do vocabulário em inglês quanto por meio das reflexões construídas nas aulas de Filosofia e nos encontros de Formação Pessoal e Social.

Nesta perspectiva, o *Brunch Filosófico* foi organizado como uma tarde de partilha de lanches entre os(as) colegas, acompanhada de círculos de diálogo e, ao final, culminando na escrita de uma carta. Cada estudante escolheu um(a) colega — com apoio da professora responsável — para quem escreveria uma mensagem contendo palavras de agradecimento, reconhecimento e afeto. A carta tinha como finalidade valorizar a convivência, expressar carinho e destacar a importância das relações e trocas vividas ao longo do ano letivo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste último capítulo, evidenciamos como a prática pedagógica dialógica, fundamentada na reflexão crítica e na ação transformadora, se consolida como eixo central para superar os desafios históricos da educação. Nesta perspectiva, a experiência docente aqui descrita demonstra que a adoção de metodologias ativas — como as Sequências Didático-filosóficas desenvolvida neste trabalho — possibilitam a construção de um espaço educativo em que estudantes e professores(as) possam ser cada vez mais corresponsáveis pelo processo em vista de uma educação libertadora e promotora de autonomia e criticidade. A prospecção freireana, aliada ao construtivismo, apresentou-se como essencial para superar a hierarquização do saber, contrapondo-a por uma relação horizontalizada na qual o diálogo e a escuta ativa promovem a autonomia e o pensamento crítico. Neste contexto, a sala de aula abandona seus antigos e ultrapassados moldes, enquanto espaço de mera transmissão passiva, para tornar-se um território de trocas significativas, onde a filosofia se revela como impulsionadora de emancipação.

Ademais, reiteramos por fim que a reflexão acerca da *Paidéia* na Grécia Antiga, apresentada no primeiro capítulo, nos revela não apenas os contornos históricos da formação humana naquele contexto, mas também os fundamentos filosóficos da educação enquanto prática formadora de sujeitos éticos e políticos. Pois, ao investigar os três modelos pedagógicos predominantes — o homérico, o sofístico e o socrático — a presente investigação, evidenciou uma tensão constante entre tradição e inovação, entre reprodução cultural e questionamento crítico. Assim como, sublinhamos no segundo tópico do mesmo capítulo que a educação sofística, tal como desenvolvida no contexto da Grécia Antiga, possui contornos multifacetados e não pode ser reduzida a um único método ou finalidade.

Outrossim, constatou-se que uma educação pautada no diálogo como princípio pedagógico e conduta docente, propicia um ambiente escolar com maior abertura e liberdade para construção de conhecimentos e formação de indivíduos que integrados ao processo não somente estão a lapidar-se como sujeitos pensantes e críticos, mas autônomos naquilo que lhes é devido no ato de realizarem-sem enquanto seres humanos integrados(as) que não, apenas, vivem, mas existem.

Da mesma forma, denota-se que a abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa permitiu compreender os fenômenos educativos para além de dados quantificáveis, valorizando as subjetividades e interações que emergem no cotidiano escolar. Como destacado por Chizzotti (2006), prova disto foi a concretização de uma relação dinâmica entre sujeito e objeto de estudo, enriquecendo, assim, a análise, pois as vivências dos(as) estudantes e os sentidos atribuídos às atividades foram tão relevantes quanto os conteúdos trabalhados. Essa escolha metodológica reforçou o caráter humanizador da proposta, já que as Sequências Didático-filosóficas não apenas cumpriram objetivos curriculares, mas também fomentaram reflexões éticas, antirracistas e coletivas — dimensões essenciais para uma educação comprometida com a justiça social que uma pedagogia pautada na liberdade aspira.

Ainda que os percalços enfrentados durante a pesquisa fossem numerosos — como a rotatividade de escolas e a desvalorização da Filosofia na rede pública — não impediram a concretização das intervenções; pelo contrário, reforçaram a

urgência da luta por políticas que garantam a permanência da disciplina em todos os níveis de ensino. Assim como, a atuação no Colégio Apoio, com sua proposta pedagógica alinhada ao socioconstrutivismo, demonstrou que é possível, desenvolver práticas educativas inclusivas e críticas. No entanto, a disparidade de acesso à Filosofia entre redes pública e privada acentua a necessidade de mobilização por uma educação pública de qualidade, que forme cidadãos(ãs) conscientes de seu papel na transformação da sociedade.

Nisto, reafirmamos que as Sequências Didático-filosóficas, adaptadas à realidade dos(as) estudantes, confirmaram seu potencial para integrar teoria e prática, articulando temas como memória, ética, sustentabilidade e filosofia Ubuntu à vivências concretas. As atividades — desde rodas de conversa e estudos de caso até produções artísticas e o Brunch Filosófico — evidenciaram que a aprendizagem significativa surge quando os conteúdos dialogam com a vida dos(as) educandos(as). A avaliação processual, neste caso, baseada em metas compartilhadas coletivamente, reforçou o caráter democrático da proposta, distanciando-se de modelos punitivos e incentivando o protagonismo discente e o envolvimento horizontal da comunidade escolar.

Portanto, esta investigação reafirma que a educação filosófica, quando pautada no diálogo, na reflexão e na ação, transcende os limites da sala de aula e se projeta como postura de resistência e esperança. As experiências aqui descritas não apenas transformaram o fazer pedagógico da pesquisadora que vos escreve, como também impactaram a forma como a qual a mesma enxerga os(as) estudantes — enquanto sujeitos capazes de intervir criticamente na realidade que os(as) cerca. Que este trabalho inspire outras práticas docentes comprometidas com a construção de uma educação antirracista, descolonizadora e verdadeiramente libertadora.

Por fim, as investigações concluíram-se aqui com a perspectiva de continuidade, no sentido de aprofundar a pesquisa em um outro nível, com o intuito de analisar mais detidamente outras inquietações subscritas neste trabalho, ocupando espaço de aspiração e inspiração acadêmica e profissional nesta que vos redige. Considerando que as Sequências de Ensino Investigativas foram pouco — ou quase nada — exploradas sob a ótica do ensino das Ciências Humanas, comprehende-se que este é um campo fértil, ainda carente de olhares interessados

em desenvolver pesquisas em nível de doutorado, voltadas à investigação em prol do ensino e seus desafios, limites e impasses.

6. REFERÊNCIAS

ATWOOD, Margaret. **O conto da Aia**. Rio de Janeiro, Rocco, 2017.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martin Fonte, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **Le mort saisit le vif: as relações entre a história reificada e a história incorporada**. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico**. Brasília: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 08/12/2025.

CHANTRAIN, P. **Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque: Histoire des mots**. Paris: Klincksieck, 1999.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- JAEGER, Werner. **Paidéia: A Formação do Homem Grego**. Trad. Artur M. Parreira. Martins Fontes, São Paulo. 1995.
- LALANDE, A. **Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PLATÃO. **Górgias**. São Paulo: Perspectiva - Fapesp, 2011.
- PLATÃO. **Protágoras**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2002.
- SILVA, Edson. MELO, Aparecida. **Pedagogia Moral e Intelectual Proposta por Platão**. Caderno Intersabere, Curitiba, v. 11., p. 245-259, 2022.
- STRECK, D. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2021.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e desenvolvimento profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.
- TRABATTONI, F. **Oralidade e escrita em Platão**. São Paulo: Discurso Editorial, 2003.
- TRABATTONI, Franco. **Platão**. Universidade de Coimbra, Annablume, Portugal, 2012.
- TERIGG, Flávia. **Notas para uma genealogia do currículum escolar**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 159–186, jan./jun. 1996.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

7. APÊNDICES

APÊNDICE A - Modelo de planejamento utilizado no planejamento das Etapas (Ciclo 4 – 6º e 7º anos).

CONTEÚDO	SABER	SABER FAZER	SER
<ul style="list-style-type: none"> ● Introdução à Filosofia: Quem sou eu? Quem somos nós? 	<ul style="list-style-type: none"> ● METAS DA 1ª ETAPA 2025 ➢ Compreender a importância da memória e da história pessoal para a construção da identidade individual para a preservação da memória coletiva: <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer os conceitos de memória e identidade; 2. Refletir sobre como a memória individual influencia na formação da identidade; 3. Analisar exemplos concretos de como a memória coletiva é preservada e transmitida; 4. Desenvolver habilidades para registrar e preservar a própria história pessoal e a memória coletiva de maneira significativa e consciente. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fazer a leitura de textos, identificando as dúvidas e as ideias centrais. ● Sistematizar no caderno as informações lidas e discutidas em sala. ● Responder com textos dissertativos perguntas referentes aos conteúdos trabalhados. ● Apresentar oralmente as informações pesquisadas. 	<p>➢ Posicionar-se de forma crítica e adequada diante dos textos e debates abordados nos estudos realizados na disciplina.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Perceber a diversidade cultural, respeitando os diferentes modos de pensar e agir dos povos trabalhados.

Fonte: Adaptado do Colégio Apoio (2024).

Nota: Documento original compartilhado com estudantes, famílias e coordenação pedagógica. As demais pautas seguem a mesma estrutura, variando apenas os conteúdos específicos de cada Etapa.

APÊNDICE B - Modelo de planejamento utilizado no planejamento das Etapas (Ciclo 4 – 6º e 7º anos).

CONTEÚDO	SABER	SABER FAZER	SER
<ul style="list-style-type: none"> ● Introdução à Ética: Qual é a coisa certa a fazer? 	<ul style="list-style-type: none"> ● METAS DA 1ª ETAPA 2025 ➢ Compreender os conceitos fundamentais da ética e as diferentes perspectivas sobre o senso de justiça, a fim de desenvolver uma compreensão profunda dos valores morais e éticos que regem a sociedade. <ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer o problema ético e seus significados. 2. Identificar os principais conceitos relacionados à ética, como moral, justiça, responsabilidade e outros. 3. Analisar e discutir situações hipotéticas e casos reais envolvendo questões éticas. 4. Desenvolver uma compreensão crítica da ética, incluindo a aplicação de seus princípios e valores na vida cotidiana e na tomada de decisões. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer a leitura de textos, identificando as dúvidas e as ideias centrais. • Sistematizar no caderno as informações lidas e discutidas em sala. • Responder com textos dissertativos perguntas referentes aos conteúdos trabalhados. • Apresentar oralmente as informações pesquisadas. 	<p>➢ Posicionar-se de forma crítica e adequada diante dos textos e debates abordados nos estudos realizados na disciplina.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Perceber a diversidade cultural, respeitando os diferentes modos de pensar e agir dos povos trabalhados.

Fonte: Adaptado do Colégio Apoio (2024).

Nota: Documento original compartilhado com estudantes, famílias e coordenação pedagógica. As demais pautas seguem a mesma estrutura, variando apenas os conteúdos específicos de cada Etapa.

**APÊNDICE C - Modelo de mini-pauta utilizada no planejamento das Etapas
(Ciclo 4 – 6º e 7º anos).**

**MINI PAUTA - INTRODUÇÃO À FILOSOFIA
6º ANO - ETAPA 1 - 2025
PROFESSORA: ADRICA CAMILA**

ESTUDANTE: _____ 6º _____										
METAS	Compreender a importância da memória e da história pessoal para a construção da identidade individual e coletiva.			Fazer a leitura de textos, identificando as dúvidas e ideias centrais e realizar atividades propostas dentro dos prazos sugeridos.			Sistematizar e registrar no caderno as informações lidas e discutidas em sala, respondendo, participando dos debates propostos em sala de aula e construindo coletivamente materiais que expressem os estudos realizados.			SIN
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	

Fonte: Adaptado do Colégio Apoio (2023).

Nota: Documento original compartilhado com estudantes, famílias e coordenação pedagógica. As demais pautas seguem a mesma estrutura, variando apenas os conteúdos específicos de cada Etapa.

**APÊNDICE D - Modelo de mini-pauta utilizada no planejamento das Etapas
(Ciclo 4 – 6º e 7º anos).**

**MINI PAUTA - INTRODUÇÃO À FILOSOFIA
7º ANO - ETAPA 1 - 2025
PROFESSORA: ADRICA CAMILA**

ESTUDANTE:									7º _____	
METAS	Compreender os conceitos fundamentais da ética e as diferentes perspectivas sobre o senso de justiça.			Identificar os principais conceitos relacionados à ética, como moral, justiça, responsabilidade e outros.			Sistematizar e registrar no caderno as informações lidas e discutidas em sala, respondendo, participando dos debates propostos em sala de aula e construindo coletivamente materiais que expressem os estudos realizados.			SIN
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	

Fonte: Adaptado do Colégio Apoio (2023).

Nota: Documento original compartilhado com estudantes, famílias e coordenação pedagógica. As demais pautas seguem a mesma estrutura, variando apenas os conteúdos específicos de cada Etapa.

APÊNDICE E - Glossário Filosófico

GLOSSÁRIO FILOSÓFICO		
PALAVRA	DEFINIÇÃO/APLICAÇÃO	IMAGINAÇÃO

Fonte: acervo pessoal (2025).

8. ANEXOS

ANEXO 1 - Produções dos(as) estudantes para construção do mural “África Que Me Habita”



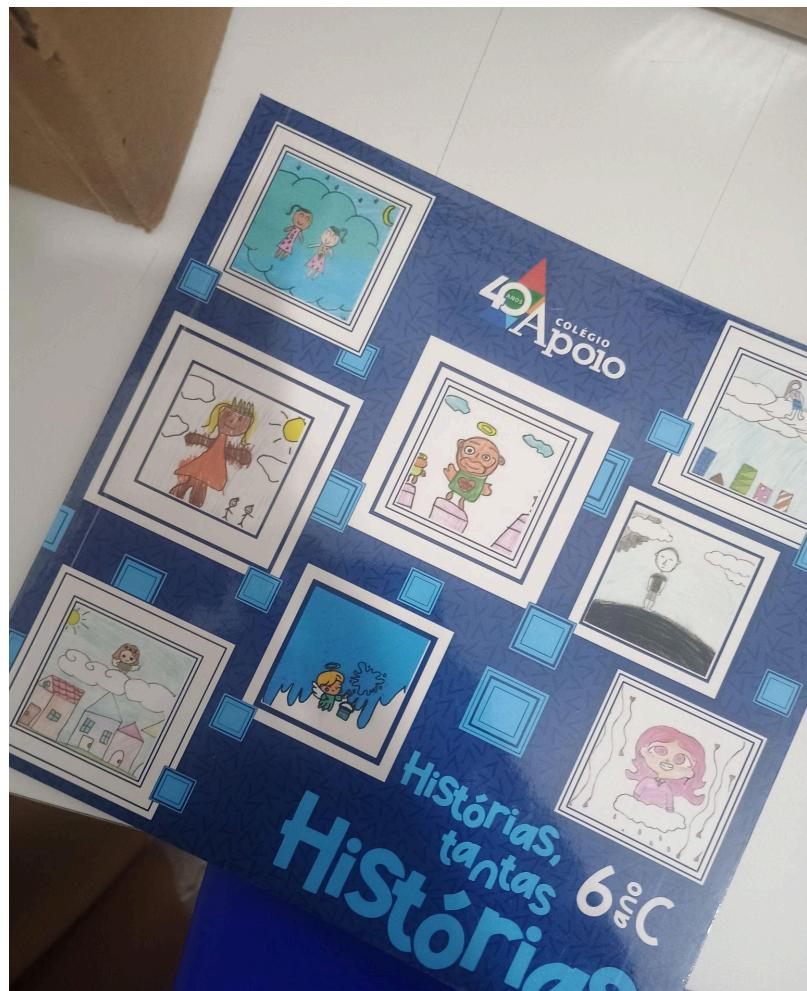
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

ANEXO 2 - Mural "África Que Me Habita".



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

**ANEXO 3 – Livro produzido a partir da criação autoral dos mitos pelos
estudantes do 6^a ano**



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora