



UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI - UNIVATES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* MESTRADO EM ENSINO

**CONTRIBUIÇÕES DO ENTRELAÇAMENTO ENTRE A MAIÊUTICA
SOCRÁTICA E A PEDAGOGIA FREIREANA PARA O ENSINO**

Luana Kunzler

Lajeado/RS, novembro de 2021

Luana Kunzler

CONTRIBUIÇÕES DO ENTRELAÇAMENTO ENTRE A MAIÊUTICA SOCRÁTICA E A PEDAGOGIA FREIREANA PARA O ENSINO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para obtenção do grau de Mestre em Ensino na linha de pesquisa Ciência, Sociedade e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Derli Juliano Neuenfeldt

Coorientador: Prof. Dr. Rogério José Schuck

Lajeado/RS, novembro de 2021

Luana Kunzler

**CONTRIBUIÇÕES DO ENTRELAÇAMENTO ENTRE A MAIÊUTICA SOCRÁTICA
E A PEDAGOGIA FREIREANA PARA O ENSINO**

A banca Examinadora _____ a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Na linha de pesquisa Ciência, Sociedade e Ensino.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Derli Juliano Neuenfeldt - UNIVATES (Orientador)

Prof. Dr. Rogério José Schuck - UNIVATES (Coorientador)

Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva - UNIVATES (Membro Interno)

Profa. Dra. Marli Teresinha Quartieri – UNIVATES (Membro Interno)

Prof. Dr. Itamar Luís Hammes – IFSUL/RS (Membro Externo)

RESUMO

Este estudo investigou contribuições do entrelaçamento entre a maiêutica socrática e a pedagogia freireana para o ensino na atualidade. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa. Os procedimentos técnicos empregados foram a pesquisa bibliográfica e de campo. Primeiramente analisou-se as principais obras de Platão, a respeito de Sócrates, e de Paulo Freire, a fim de entrelaçar o conhecimento produzido por esses pensadores. Posteriormente, realizou-se a pesquisa de campo, com o propósito de relacionar os pressupostos da maiêutica e da pedagogia freireana com o ensino atual na Educação Básica. As informações da prática pedagógica no contexto escolar foram coletadas por meio de entrevista semiestruturada realizada com quatro professores que atuam em uma escola particular do RS/Brasil. Em relação às informações, realizou-se análise textual discursiva proposta por Moraes e Galiuzzi (2006), resultando da pesquisa bibliográfica, quatro categorias emergentes, denominadas de princípios pedagógicos, sendo eles: **o diálogo**, que é o caminho utilizado pelos dois métodos de ensino, socrático e freireano, na construção do conhecimento e na fecundação do saber; **a libertação**, Sócrates afirmava que o ser humano deveria ter como busca central de sua existência o autoconhecimento pois ele conduz a libertação humana, Freire também acredita que somente através do despertar para o conhecimento é que o ser humano pode encontrar a libertação; **professor “fecundador” e “parteiro”**, destaca-se a atuação do professor como mediador do processo de ensino e de aprendizagem, evidenciando o papel decisivo do educador de primeiramente “fecundar”, posteriormente “parir” ideias que foram despertadas no processo educativo; **centralidade no aluno** a partir da fecundação tornando-o protagonista de sua própria aprendizagem, fazendo do ensino algo significativo. Além dessas, emergiram três categorias a partir das entrevistas: **Práticas pedagógicas: construção constante a partir da leitura de mundo**, sendo identificados no discurso dos professores pressupostos da maiêutica e da pedagogia freireana na atuação cotidiana dos professores; **Contribuição do ensino para a sociedade atual**, na qual consolida-se o pensamento que o ensino é transformador, pois, além de ensinar conteúdos, conceitos e práticas o professor fecunda sonhos, esperanças em alunos que são seres humanos, que precisam serem fecundados para que possam partilhar novos conhecimentos, esses necessários para intervir no mundo em que estão inserido; **O nascer constante do aluno crítico**, essa categoria discute o pensamento do filósofo Sócrates e do educador Paulo Freire a respeito da necessidade de ter-se seres humanos mais críticos e atuantes para transformar a sociedade. Assim, conclui-se que Sócrates e Paulo Freire, mesmo tendo vividos em contextos históricos muito distantes, apresentam propostas metodológicas que podem contribuir para o desenvolvimento de um ensino que vise

a formação de sujeitos críticos na Educação Básica. Entende-se que este estudo contribui, mesmo que de forma singela, para os diversos desafios que o ensino brasileiro precisa enfrentar, podendo inspirar outros professores a fecundar e partear novas possibilidades pedagógicas, além de fortalecer a compreensão que o ensino pode ser libertador.

Palavras-chave: Ensino. Maiêutica Socrática. Pedagogia Freireana. Professor. Aluno.

ABSTRACT

This study investigated the contributions of the intertwining between Socratic Maieutics and Freirean pedagogy for teaching today. The research is characterized as qualitative. The technical procedures used were bibliographic and field research. First, we analyzed the main works of Plato, about Socrates, and Paulo Freire, in order to intertwine the knowledge produced by these thinkers. Subsequently, field research was carried out, with the aim of relating the assumptions of maieutics and Freirean pedagogy with current teaching in Basic Education. Information on pedagogical practice in the school context was collected through semi-structured interviews conducted with four teachers who work at a private school in RS/Brazil. Regarding the information, a discursive textual analysis proposed by Moraes and Galiuzzi (2006) was performed, resulting, from the bibliographical research, in four emerging categories, called pedagogical principles, namely: dialogue, which is the path used by two teaching methods, Socratic and Freirean, in the construction of knowledge and in the fertilization of knowledge; liberation, Socrates stated that the human being should have self-knowledge as the central search of his existence because it leads to human liberation, Freire also believes that only through awakening to knowledge can human beings find liberation; “fertilizer” and “midwife” teacher, the role of the teacher as a mediator of the teaching and learning process stands out, evidencing the decisive role of the educator of firstly “fertilizing”, later “giving birth” to ideas that were awakened in the educational process; centrality in the student from fertilization, making him the protagonist of his own learning, making teaching something significant. In addition to these, three categories emerged from the interviews: Pedagogical practices: constant construction from the reading of the world, identified in the discourse of teachers as presuppositions of maieutics and Freirean pedagogy in the daily work of teachers; Contribution of teaching to today's society, in which the thought that teaching is transformative is consolidated, because, in addition to teaching content, concepts and practices, the teacher fertilizes dreams, hopes in students who are human beings, who need to be fertilized so that they can deliver new knowledge, which is necessary to intervene in the world in which they are inserted; The constant birth of the critical student, this category discusses the thinking of philosopher Socrates and educator Paulo Freire regarding the need to have more critical and active human beings to transform society. Thus, it is concluded that Sócrates and Paulo Freire, even having lived in very distant historical contexts, present methodological proposals that can contribute to the development of teaching aimed at training critical subjects in Basic Education. It is understood that this study contributes, even if in a simple way, it contributes to the various challenges that Brazilian education needs to face, and may inspire other teachers to fertilize and deliver new pedagogical possibilities, in addition to

strengthening the understanding that teaching can be liberator.

Keywords: Teaching. Socratic Maieutics. Freirean Pedagogy. Teacher. Student.

Pensa bem em tudo o que se refere à condição das parteiras, e aprenderás mais facilmente o que quero te dizer. Talvez saibas, de fato, que nenhuma delas, enquanto ela própria está em grau de ser fecundada e de parir, serve como parteira para as outras mulheres, mas o fazem aquelas que já não podem parir
(PLATÃO, 1973, p. 28)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder o dom da vida, depositando em mim uma vontade gigantesca de conhecer e aprender cada vez mais.

Agradeço ao meu pai Rubino e à minha mãe Lori, por terem me gerado e amado, a tal ponto de abdicarem de seus sonhos e confortos para dar a mim e ao meu irmão, incentivo e condições para que voássemos mais alto que imaginássemos ser possível.

Ao Luan, meu irmão, até me faltam palavras para agradecer. Sua existência me dá forças para nunca desistir, buscando a cada dia ser a melhor pessoa que puder. Obrigada por ser minha metade, ao infinito e além.

Ao Giovane, amigo e noivo, apoio fundamental para que eu pudesse me dedicar à realização de mais uma conquista. Agradeço a compreensão, paciência, bondade e por aceitar quem sou.

Aos queridos professores que passaram pela minha vida, contribuindo com seus conhecimentos para minha aprendizagem; sou eternamente grata por terem passado por mim e marcado minha vida.

Ao professor Dr. Derli, por ter sido meu orientador e ter desempenhado tal função com dedicação, amizade, paciência e humanidade, qualidades que demonstram a grandeza de um professor exemplar. Agradeço por não me deixar desistir, sempre mostrando caminhos alternativos para os obstáculos encontrados.

Ao professor Dr. Rogério, meu co-orientador, que, no primeiro contato que fiz com a instituição, demonstrando desejo de cursar o mestrado, respondeu-me, orientou-me e me motivou a fazer o processo seletivo. Posteriormente, contribuiu com toda sua sabedoria para minha pesquisa, tornando possível sua realização.

À UNIVATES, que possibilitou a realização deste grande sonho. Aos professores, Dra. Jacqueline Silva da Silva, Dra Marli Teresinha Quartieri e Dr. Itamar Luís Hammes, pelas sugestões na qualificação do projeto, possibilitando analisar o pensamento de Sócrates e Freire na prática de professores.

Aos meus colegas do mestrado, especialmente, a Sebastini e a Taita, com quem convivi intensamente nestes dois anos, mesmo distantes fisicamente, fizemos florescer uma linda amizade. Agradeço o companheirismo e a troca de experiências que me permitiram crescer não só como profissional, mas também como ser humano.

À Instituição de Ensino, Colégio Evangélico Panambi, na figura do Diretor Alexandre Brust, por acreditar no meu trabalho e dar-me a oportunidade de exercer essa profissão tão nobre que é ser educadora. A todos os meus colegas de trabalho, especialmente, ao professor Paulo, espelho de otimismo, profissionalismo e empatia. Agradeço igualmente às professoras Nair, Carmen e Beti, por compartilharem tanto, contribuindo para que mais pessoas sejam inspiradas por vocês.

À Prefeitura de Santa Bárbara do Sul, à Secretaria de Educação, na figura da Secretária Simone, que acreditou na minha capacidade de coordenar a Escola Clemente Corvalão, onde tenho a oportunidade de aprender e a me desafiar constantemente. À Coordenadora Vanessa, amiga, que me inspirou a ir atrás do sonho do mestrado, apoiando-me, mesmo quando precisava ser apoiada. Sei que palavras não são suficientes para te agradecer.

À diretora Tailine, colega diária de trabalho, que, além de mostrar como ser uma profissional exemplar, demonstra a cada ato como ser um ser humano de luz, iluminando quem a rodeia. Obrigada por me ensinar tanto.

A todos os amigos que chamo de anjos, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período de tempo, que precisei me ausentar da companhia de vocês para que pudesse me dedicar a este trabalho.

Agradeço a todos!

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Categorias emergentes do entrelaçamento da Maiêutica Socrática e da Pedagogia Freireana.....	77
Figura 2 - Categorias emergentes do entrelaçamento dos princípios pedagógicos com entrevistas dos professores.....	101
Figura 3 – Práticas Pedagógicas: construção constante a partir da leitura de mundo, a partir das entrevistas com professores	113
Figura 4 – Contribuição do ensino para a sociedade a partir das entrevistas com professores.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas por faixa etária de 1970 até 1994.....	88
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Matrículas na Educação Básica de 2015 até 2019.....	88
---	----

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro da entrevista.....	137
APÊNDICE B - Carta de Anuência.....	139
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	140

SUMÁRIO

1. INTENÇÃO DO FECUNDAR	18
2. O FECUNDAR	26
2.1 O Parto das ideias: a maiêutica	26
2.2 Sócrates.....	33
2.2.1 O legado	33
2.2.2 O educador.....	38
2.3 Pedagogia Libertadora.....	42
2.4 Paulo Freire	46
2.4.1 O legado	46
2.4.2 O educador	50
2.5 Nascimento do sujeito crítico	54
3 A GESTAÇÃO	59
3.1 Característica da pesquisa.....	59
3.2 Método Hermenêutico.....	62
3.3 Contexto e participantes do estudo.....	65
3.4 Etapas e procedimentos de coleta de informações	66
3.4.1 Pesquisa bibliográfica - 1ª etapa.....	67
3.4.2 Pesquisa de campo - 2ª etapa.....	68
3.5 Procedimento de análise das informações	70
3.6 Cuidados éticos.....	73
4. O PARTEJAR	75
4.1 Princípios pedagógicos emergentes do entrelaçamento entre Sócrates e Paulo Freire.....	76
4.1.1 O diálogo.....	77

4.1.2 A libertação	83
4.1.3 Professor “fecundador” e “parteiro”	92
4.1.4 Centralidade no aluno a partir da fecundação	97
4.2 Entrelaçamento dos princípios pedagógicos emergentes com a prática docente	100
4.2.1 Práticas Pedagógicas: construção constante a partir da leitura do mundo..	101
4.2.2 Contribuição do ensino para a sociedade atual	113
4.3 O nascer constante do aluno crítico.....	120
5. NASCIMENTO E RENASCIMENTO	126
REFERÊNCIAS.....	132
APÊNDICES.....	136

1. INTENÇÃO DO FECUNDAR

Iniciar uma escrita, para mim, como, acredito, para qualquer outra pessoa, é algo muito difícil. Sabia que não seria diferente quando pensei em escrever esta dissertação. Confesso, um pouco desacreditada na minha capacidade de desenvolvê-la, quem sabe pela complexidade do tema escolhido, quem sabe pelo tempo tão escasso na vida de uma professora, ou também e, principalmente, medo de não corresponder às expectativas de alguém um pouco utópica, quando o assunto é ensino.

A necessidade de encontrar respostas para questionamentos que começaram a permear minha prática como docente fez com que essa pesquisa se tornasse necessária, motivando-me a voltar cada vez mais para o estudo da filosofia e da pedagogia. Assim, a cada leitura, a cada estudo e reflexão, vislumbrava com mais nitidez uma aproximação entre o ensino defendido por Sócrates e o de Paulo Freire. Ao imaginar essa proximidade de ideias chama atenção a distância histórica que separa esses dois filósofos, pois são dois mil anos entre um e outro. Os dois pregavam um ensino voltado à centralidade e à criticidade do aluno, atitudes que levaram esses dois filósofos a serem extremamente amados e odiados, mesmo estando em tempos históricos completamente diferentes.

Sócrates, que desenvolveu seu próprio método, baseou-se em dois aspectos: a ironia e a maiêutica, defendia um ensino voltado ao diálogo crítico. Caminhava em praça pública afirmando ser parteiro de ideias, pois, com base na arte da maiêutica, fazia questionamentos sobre diversos assuntos às pessoas que por ali passavam. Essa postura questionadora começou a despertar o interesse de muitos jovens interessados por esse método diferente de ensino. Assim, Sócrates adquiriu diversos discípulos, mas também muitos inimigos, que estavam com medo que a formação de cidadãos autônomos e críticos colocassem em risco a autoridade da época. Por isso,

foi acusado de corromper a juventude ateniense, sendo julgado e condenado à morte. Freire, também defensor de um ensino com base no diálogo a partir de seu projeto de formação de cidadãos críticos capazes de analisar sua realidade social, cultural e histórica e, a partir disso, criar oportunidades de transformá-la, foi acusado de comunista durante a ditadura militar no Brasil, sendo preso e exilado por dezesseis anos do país.

Para aproximar ainda mais esses dois pensadores tão distantes temporalmente, mas, ao mesmo tempo, tão próximos quanto aos métodos de ensino defendidos, é preciso compreender que a tarefa de ensinar tem início antes mesmo do que imaginamos, pois todas as sociedades humanas conhecidas se dedicavam à tarefa de ensinar e o que conhecemos por humanização só pode ser efetiva graças aos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Gauthier e Tardif (2010), nascemos primeiramente como animais, seres naturais, depois nascemos novamente como humanos, a partir do processo de ensino que nos torna seres culturais. A tradição de ensino ocidental que conhecemos remonta à Grécia Antiga, há cerca de 2.500 anos, com a contribuição inicial dos filósofos pré-socráticos que fazem a passagem da cosmogonia, pensamento mítico e religioso, para a cosmologia, que, fundamentada na racionalidade, busca desvendar os mistérios da natureza. Após o início do pensamento filosófico, vem o legado dos sofistas e, igualmente, dos grandes filósofos clássicos, entre os quais destaca-se o filósofo que divide a filosofia em antes dele e depois dele: Sócrates e seu método de ensino conhecido como “método Socrático”. Este filósofo teve grande notoriedade neste período histórico.

Ao longo da história, houve grandes transformações no panorama do ensino, se partimos da Antiguidade Ocidental, mais especificamente da Grécia, onde o ensino é concebido numa perspectiva mais ética, voltada para a importância do conhecimento, até como sinônimo de superioridade: “O sábio não é apenas diferente do ignorante; ele lhe é superior” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 41). Percebe-se que o ensino é moldado às características culturais dessa sociedade. Há na antiguidade um rico campo para o desenvolvimento educacional, o que não quer dizer que temos neste período o surgimento do que conhecemos hoje como “escola”. Mas, na Grécia, observamos um movimento que deu origem à orientação para os princípios básicos educacionais.

Os aspectos culturais refletidos no modo de ensinar podem ser vistos ao longo da história, na Idade Média, o que se apresenta ainda com mais clareza quando ocorre a institucionalização da escola. Gauthier e Tardif (2010) mencionam que a escola nasceu na Idade Média, sob o impulso da Igreja Católica, no desenrolar de um longo processo iniciado na Grécia Antiga, com continuidade no Império Romano, que, em consequência do processo de conquista territorial somado à aliança com o cristianismo atingiu um campo vasto para o desenvolvimento educacional. A Igreja agora tem a sua maior missão: ensinar.

Com a missão de ensinar as bases para que os cristãos pudessem ter acesso aos textos sagrados, a igreja é levada a redefinir a educação, pois, além de ensinar as noções didáticas simples, constitui-se principalmente para ser um meio organizador “da moral”. Assim, desaparece o conceito escolar formado na antiguidade ocidental e surgem na Idade Média, escolas cristãs fortemente atreladas à formação completa do indivíduo. Contudo, vale frisar que, neste período, somente há a formação da escola nos moldes atuais; não há uma revolução nos métodos de ensino, por estarem fortemente atrelados à repetição da moral teocêntrica. Dessa forma, nesse período, ainda não há uma “preocupação pedagógica profunda” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 86).

Na continuidade, grandes acontecimentos históricos marcam a Idade Moderna, que, conseqüentemente mudam a sociedade, que, por sua vez, transformou o aspecto educacional da medievalidade, o que se evidencia, por exemplo, em conseqüências como: os grandes descobrimentos marítimos; a confirmação da teoria heliocêntrica; o surgimento do protestantismo; a descoberta da imprensa; guerras e o surgimento de uma nova classe: a burguesia. Sendo assim, através de uma lenta passagem da Idade Média para a Idade Moderna surge um novo mundo, onde o homem aparece como centro do universo e precisa de uma educação humanista esclarecida.

Essa educação surge com várias perspectivas aos novos adventos educacionais. Segundo Gauthier e Tardif (2010), temos a crítica da escolástica; a relação professor-aluno, no que diz respeito à posição exercida por cada um, nos processos de ensino e de aprendizagem; os instrumentos do saber; a formação do orador; o quadro geral dos estudos; as instituições de ensino e a educação das meninas. A partir dessas novas perspectivas educacionais, destaca-se o surgimento de novas instituições de ensino, não só voltadas à educação superior. O surgimento dos colégios transforma o ensino durante a Idade Moderna, tanto em regiões

católicas, quanto nas protestantes, com princípios educacionais novos. Essas instituições objetivam formar humanistas para exercerem os mais altos cargos civis e eclesiásticos na Europa.

Na Idade Moderna, surgem grandes pensadores que trazem grandes renovações na educação. As duas mais significativas são de Rabelais e sua corrente enciclopédica; e de Erasmo, com a corrente humanista ou literária. Através destes e de outros tantos pensadores humanistas, passou-se a um movimento educacional novo, que evidencia que os métodos antigos, usados na Idade Média, não condizem com o novo pensamento de mundo e de homem. Infelizmente, esse novo modelo de ensino fica atrelado aos jovens da elite, que têm condições de dedicar boa parte de sua vida aos estudos. Somente mais tarde, no século XVII, impulsionada pela reforma de Lutero e a contrarreforma católica, nasce a pedagogia preocupada com a infância e com o problema de classes.

As transformações no método de ensino que iniciaram na Idade Moderna tiveram seu auge no final do século XIX e início do século XX, quando se passou da pedagogia tradicional para a chamada pedagogia nova. A pedagogia tradicional se caracteriza por uma preocupação com a eficiência, inspirada no modelo econômico dominante e pelo impulso da educação popular. Esse modelo educacional só começa a ser contestado no início do século XX, quando a ciência assume um papel de maior destaque na investigação acerca da criança, a partir de uma maior observação e da experimentação, criando-se a ciência da educação, em que os campos de interesse das crianças começam a ser tratados com mais seriedade. Assim, as necessidades infantis tornam-se o campo de interesse da pedagogia, que coloca, a partir deste período, a criança no centro de suas preocupações. Esse movimento, segundo Gauthier e Tardif (2010), é o ponto de partida de correntes de pensamento que hoje ainda existem e influenciam o conjunto das práticas pedagógicas atuais.

Neste contexto, cito e apresento um educador, que, à semelhança de Sócrates, marca a história da educação brasileira: Paulo Freire com a “Pedagogia Freireana”, proposta pedagógica que marcou o século XX, e, com certeza, trouxe novas formas de ensinar no Brasil e no mundo. Trata-se da corrente da pedagogia nova, que traz ao centro da proposta de ensino, a criança/aluno, apresentando o educador como um mediador do processo de ensino/aprendizagem. Para Freire (1987), os educadores devem levar os alunos a conhecer os conteúdos, mas sem apresentá-los como

verdade absoluta, mas, sim, levando em conta o papel central do educando na construção do seu próprio aprendizado.

Esse estudo tem como tema **Contribuições da Maiêutica e da Pedagogia Freireana para o desenvolvimento de um ensino que vise à formação de alunos críticos**. Nesse sentido, busca-se realizar o entrelaçamento da maiêutica socrática com a pedagogia freireana e olhar para a prática pedagógica de professores na atualidade.

A partir deste estudo, tem-se como perspectiva contribuir para as práticas de ensino atuais, principalmente, no que tange à prática de professores para a construção de seres humanos críticos e conscientes da realidade social em que estão inseridos, aspecto que recebe um destaque especial na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações” (BRASIL, 2017, p. 12).

Na BNCC, percebe-se constantemente essa necessidade de formar cidadãos críticos e responsáveis, conscientes do papel na sociedade em que estão inseridos: “entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2017, p. 11). A construção desse cidadão não começa apenas na instituição escolar, mas se dá desde seu nascimento, pois a vida é um processo de aprendizagem, de desafios e de enfrentamento de situações materiais. Assim, à medida que crescemos, colocamos esses aprendizados em prática.

Saviani (2009); Freire (1987); Giroux (2013) apresentam a concepção de aluno crítico e a construção necessária para que ele possa ser além de crítico, um agente de transformação social. Para que essa transformação aconteça a escola e seus educadores precisam estar engajados por um ensino integral que possa instigar a construção de conhecimentos a partir do diálogo, da pesquisa e da aproximação do que é ensinado, com o contexto vivido pelos educandos, para que vejam sentido naquilo que se aprende.

Segundo Bacich e Moran (2018), há muito tempo o processo de ensino/aprendizagem predominante é a prática dedutiva, segundo a qual, o professor transmite a teoria e o aluno a aplica nas mais diferentes situações. O que vem se

averiguando nos métodos de ensino é que a aprendizagem através da transmissão é válida, porém, se for voltada ao questionamento, à pesquisa, a projetos e a problemas, ela torna-se mais relevante e significativa, mais ampla e intensa. Cabendo, portanto, à escola mediar e incentivar esse processo.

A formação integral, crítica e autônoma fornece ao educando a capacidade de exercer plenamente sua cidadania, função essa estabelecida na Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB), no capítulo II, artigo 22. “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Mesmo com aparatos legais, a educação encontra ainda muitos desafios, que são constantemente evocados no cotidiano escolar e também me desafiaram com o **seguinte problema**: Quais contribuições a Maiêutica Socrática e a Pedagogia Freireana trazem para o desenvolvimento de um ensino que vise à formação de alunos críticos?

Para responder ao problema definiu-se como **objetivo geral**: analisar contribuições da Maiêutica Socrática e da Pedagogia Freireana para o desenvolvimento de um ensino que vise à formação de alunos críticos na Educação Básica. Os **objetivos específicos** elencados para este trabalho de pesquisa foram os seguintes:

- Elencar e discutir princípios pedagógicos norteadores do ensino a partir da análise da Maiêutica Socrática e da Pedagogia Freireana.
- Analisar, a partir da prática pedagógica de professores da educação básica, pressupostos que emergem da Maiêutica Socrática e da Pedagogia Freireana.
- Analisar as possibilidades de entrelaçamento entre a Maiêutica Socrática e a Pedagogia Freireana com vistas à formação de sujeitos críticos.

Além dos desafios que mobilizaram a construção deste estudo, uma constante autorreflexão permeou o nascimento deste trabalho. Nasci e resido na cidade de Panambi, localizada do interior do Rio Grande do Sul/Brasil, a 373 km da capital Porto Alegre. No ano de 1994, iniciei minha jornada na educação como aluna da pré-escola da Escola Estadual José de Anchieta, que ficava a apenas uma quadra da casa de meus pais. Por esse motivo, só saí desta escola ao me formar no Ensino médio, em 2007. Portanto, sempre estudei em escola pública. Para as condições dos meus pais, essa era a única forma de estudar. Para eles, que vieram morar na cidade quando se

casaram, estudar era importante e necessário, apesar de não terem tido condições de estudar, pois tiveram que ajudar suas famílias na lavoura. Meu pai não terminou a terceira série e minha mãe, a quinta série; porém, sempre apoiaram minhas escolhas. Mesmo não tendo tudo que queríamos, na infância, nunca faltou nada em nossa casa, graças ao trabalho árduo de meus pais.

Tanto eu quanto meu único irmão, mais novo, tivemos a chance de poder cursar uma universidade particular, que pode ser paga com nosso próprio trabalho, auxiliados pela renda de profissões simples, porém dignas, de nossos pais: pedreiro e doméstica. Para o meu pai, a profissão que eu e mais tarde meu irmão escolhemos foi obra do destino. Segundo afirma, nunca gostou de estudar, mas acabou tendo dois filhos professores: eu, de história; e o meu irmão, de educação física. Eu já acredito que não tenha sido “obra do destino”, como meu pai afirma, mas, sim, resultado de uma criação exemplar e de uma educação escolar que “fecundou” nossos sonhos, encantando-nos com a difícil, porém, sublime tarefa de ensinar.

Durante o ensino básico, não tive contato com a filosofia, que só entrou como disciplina obrigatória, em 2008, um ano após a conclusão do ensino médio. Mesmo estudando em escola pública, sempre tive professores muito bons, que incentivaram seus alunos a querer mais na vida, a sonhar alto e a ir atrás dos sonhos desejados. Por isso, não posso deixar de destacar minha primeira paixão: a história, que me foi apresentada com todo entusiasmo por um professor no Ensino Médio, que, até então, era uma disciplina de que gostava, mas nunca havia cogitado fazer dela a minha profissão. Nesse período, pela primeira vez, pensei em ser professora de história. Assim, com a decisão tomada, concluí a educação básica e fui atrás do desejo de cursar história. Somente em 2010, a UNIJUÍ conseguiu formar uma turma no curso de História, na modalidade EaD.

Em 2014, me formei e tive a oportunidade de trabalhar no Colégio Evangélico de Panambi. Logo em seguida, passei num concurso municipal em Santa Bárbara do Sul. Atualmente, sou professora de história, de filosofia e de sociologia na rede privada e coordenadora pedagógica na rede municipal.

Quando iniciei meu contato com a docência, senti-me cada vez mais imersa no ambiente escolar, acompanhando os desafios vivenciados pelos educadores, principalmente, o da necessidade de não somente transmitirmos conhecimentos, mas nos tornarmos agentes perturbadores de nossos alunos, uma vez que passam em nossas salas de aula inúmeras histórias de vida, diferentes perspectivas a respeito do

futuro, sonhos que ajudamos a sonhar, opiniões que auxiliamos a formar, sociedades que queremos transformadas, hipoteticamente falando, são ideias que ajudamos a fecundar e a parir. Contudo, essas ideias não suscetíveis de serem concebidas, se não existir um indivíduo capaz de receber essa fecundação, um indivíduo consciente de seu protagonismo neste processo, conhecedor de sua importância no mundo e na sociedade e que vive. Essa conscientização somente é possível através da fomentação de um ensino crítico nas nossas escolas.

Sendo assim, essa pesquisa se justifica pelo fato de que, ao analisar a contribuição da Maiêutica e da Pedagogia Freireana para o ensino na educação básica, proporciona-se aos profissionais da educação, um entendimento maior da relevância de um ensino voltado ao diálogo, que desperte a autonomia e a capacidade de pensamento crítico e autônomo, a fim de formar cidadãos que saibam posicionar-se no mundo em que vivem, realizando as mudanças necessárias para uma sociedade mais justa e humanizada.

Esta dissertação está estruturada em cinco capítulos. O primeiro, a introdução, denominada de “Intenção do Fecundar”; o segundo capítulo trata do Referencial Teórico, com o título, “O Fecundar”; no terceiro capítulo, abordam-se os Procedimentos Metodológicos, com título, “A Gestaçã”; no quarto capítulo, a Análise e a Discussão chamada de “O Partejar”; no quinto capítulo, as Considerações Finais, denominadas de “Nascimento e Renascimento”.

2. O FECUNDAR

Neste capítulo, apresenta-se o referencial teórico, cujo propósito é dar suporte e embasamento a este estudo. Com o título, “O Fecundar”, faz-se uma analogia com a fecundação necessária para gerar um ser humano. Nesta pesquisa, a intenção é fecundar e gerar novo conhecimento.

Este capítulo está estruturado em seis subcapítulos. O primeiro trata da maiêutica, etapa final do método socrático de ensino, cujo intuito, conforme Sócrates, é fazer nascer novos conhecimentos. O segundo subcapítulo apresenta o filósofo Sócrates, seu legado e por que ele pode ser considerado um educador. No terceiro subcapítulo apresenta-se a pedagogia libertadora, método de ensino desenvolvido por Paulo Freire, que acredita que a única forma de o indivíduo alcançar a libertação é através do ensino. O quarto subcapítulo apresenta o brasileiro Paulo Freire, seu legado e sua contribuição como educador. No quinto subcapítulo trata-se da contribuição de Sócrates e Freire para o nascimento de um ensino mais crítico. O sexto subcapítulo trata de estudos de pesquisadores a respeito da maiêutica socrática e da pedagogia freireana, que contribuíram para este trabalho de pesquisa.

2.1 O parto das ideias: a maiêutica

Dizem que a causadora disso é Ártemis: por nunca haver dado à luz, recebeu a missão de presidir aos partos. As estéreis de todo, ela não concede a faculdade de partejar, por ser fraca em demasia a natureza humana para adquirir uma arte de que não tenha experiência. As que já passaram de idade foi que ela concedeu esse dom, para honrar nelas sua imagem (PLATÃO, 1973, p.29).

O ato de parir é um fenômeno compartilhado por todos os seres vivos do reino animal, pertencentes ao Filo dos Cordados (que possuem medula espinhal e coluna vertebral) da classe dos mamíferos, tanto natural como indispensável para a perpetuação das espécies, biologicamente legado ao sexo feminino da espécie humana. Tradicionalmente desenvolvido pelas fêmeas, coube a elas o desenvolvimento e o aperfeiçoamento desta prática e, mais que isso, a transmissão destes conhecimentos adquiridos de geração para geração. Mais do que um simples ato biológico, o ato de trazer ao mundo uma vida é desde a mais primitiva forma de vida humana algo espiritual e até místico. Com o desenvolvimento da humanidade, esta tarefa torna-se um prestigioso ofício: o partejar.

Mas, o que parir tem a ver com ensinar? O ofício de partejar, nesta pesquisa, vem provocar uma reflexão e trazer à tona uma analogia feita já na Antiguidade, quando Sócrates compara a atividade da parteira com a do educador, o que ajuda a dar luz às ideias, já fecundadas pelos seus próprios alunos, mas com a necessidade de auxílio para concebê-las.

Uma das mais notórias parteiras da história ocidental era Fanareta, que trouxe à vida, muitos cidadãos atenienses; porém, não foi somente o seu ofício que a tornou conhecida na história, mas o fato de ela ser progenitora de um dos maiores pensadores da filosofia ocidental, Sócrates. Seu pai, Sofronisco, era escultor, profissão que Sócrates seguiu durante algum tempo, além de ter tido acesso à educação que os jovens de Atenas recebiam: gramática, música e ginástica, que eram aprendizados comuns neste período. Porém, não seguiu o ofício recebido do pai, mas o exemplo da mãe. Abaixo, um trecho do diálogo entre Teeteto e Sócrates, no qual o filósofo explica a Teeteto que pratica mesma arte que sua mãe:

Sócrates - É que tens as dores do parto, caro Teeteto, porque não estás vazio, mas grávido.

Teeteto - Não sei, Sócrates. Digo-te, porém, o que estou sentindo.

Sócrates - Mas então, ridículo rapaz, não ouviste dizer que sou filho de uma famosa e hábil parteira, Fanareta?

Teeteto - Já ouvi dizer isso.

Sócrates - E ouviste dizer que pratico a mesma arte?

Teeteto - De modo nenhum.

Sócrates - Então, saibas que é assim. Porém não diga aos outros. Com efeito, amigo, mantive escondido que possuo essa arte: eles, não sabendo disso, não dizem isso de mim, e sim que eu sou um homem estranhíssimo e deixo em embarço os outros. Ouviste dizer também isto?

Teeteto - Sim.

Sócrates - Digo-te, portanto, o motivo?

Teeteto - Sim, por favor.

Sócrates - Pensa bem em tudo o que se refere à condição das parteiras, e aprenderás mais facilmente o que quero te dizer. Talvez saibas, de fato, que nenhuma delas, enquanto ela própria está em grau de ser fecundada e de parir, serve como parteira para as outras mulheres, mas o fazem aquelas que já não podem parir (PLATÃO, 1973, p. 28)

A partir do exemplo de sua mãe que trazia ao mundo novas vidas, Sócrates tinha o objetivo de fazer com que seu interlocutor, a partir do diálogo, buscasse a verdade e a trouxesse à vida. Assim, o filósofo desenvolveu um método de ensino baseado na dialética, que consistia em dois momentos: a refutação ou a ironia e a maiêutica. Segundo Raele e Antiseri (2003), esse método desenvolvido por Sócrates estava relacionado às suas percepções a respeito da essência do homem que era a sua alma (*psyché*), pois somente a conhecendo é que se chegaria ao conhecimento verdadeiro.

O diálogo entre Sócrates e seus interlocutores era praticamente uma dissecação da *psyché*, além de uma análise moral das atitudes desenvolvidas na vida do indivíduo, “exame moral” e “exame da alma” (RAELE; ANTISERI, 2003, p. 100). O interlocutor se via envolvido no discurso filosófico de Sócrates e, sem querer, era praticamente coagido a relatar suas ações, desvendando sua alma. Essa técnica, segundo Raele e Antiseri (2003), foi a verdadeira razão do seu julgamento e condenação à morte, pois muitos de seus acusadores queriam escapar do método Socrático, uma vez que, inevitavelmente, teriam suas almas “despidas”, para prestar contas de seus atos morais.

A primeira etapa do método chama-se ironia ou “refutação”, que é quando o interlocutor de Sócrates era levado a conhecer a sua própria ignorância. Para isso, primeiramente, o filósofo determinava um tema a ser abordado; depois fazia com que seu interlocutor exteriorizasse seu entendimento sobre o tema; a partir desse entendimento, Sócrates salientava as contradições e insistia numa nova definição a ser dada pelo interlocutor. Esse movimento persistia até que o indivíduo se declarasse ignorante a respeito do tema sobre o qual estavam dialogando. Essa refutação nem sempre era amistosa, pois nem todos gostavam de admitir sua própria ignorância, fazendo que Sócrates colecionasse alguns inimigos. Para Raele e Antiseri (2003), aqueles que aceitavam a ironia socrática gozavam da purificação da própria ignorância, causada pelo primeiro passo do método de Sócrates.

Sócrates, segundo Jaeger (1994), traz um grande paradoxo, por não falar da *paideia* (processo educativo da antiguidade grega). Mesmo sendo um dos maiores educadores, Sócrates não se considerava um, o filósofo afirmava que jamais tinha a intenção de ensinar ou até mesmo de educar, pois não comparava a sua atividade com a dos sofistas, que tinham a intenção de ensinar a arte da oratória aos seus alunos. No excerto a seguir, percebe-se que a intenção do filósofo não é a de ser somente um educador, pois não se vê contribuindo na construção da *paideia*.

Mas da mesma forma que a mulher que está grávida no corpo tem necessidade da parteira para dar à luz, também o discípulo que tem a alma grávida de verdade tem necessidade de uma espécie de arte obstétrica espiritual, que ajude essa verdade a vir à luz, e essa é exatamente a “maiêutica” socrática (RAELE; ANTISERI, 2003, p. 103).

O método utilizado por Sócrates foi inovador para o período. Sabe-se também que nem sempre o novo agrada a todos, além disso o filósofo deixou uma série de problemas através da sua dialética, que ele próprio não questionou, mas se tornaram fundamentais e indispensáveis para o desenvolvimento da filosofia posterior que teve seguimento com os Socráticos menores¹ e os filósofos helenistas². O problema mais relevante deixado por Sócrates, segundo Raele e Antiseri (2003), girava em torno da maiêutica, que muitos atenienses desprezavam, pois julgavam não serem detentores de almas “grávidas”. Assim, o questionamento imprescindível do método dialético era: quem fecundaria a alma para torná-la grávida?

Esse questionamento colocado no contexto educacional atual ainda inquieta, pois pode o professor fecundar a alma para torná-la grávida? Esse problema não foi discutido por Sócrates e seus discípulos, sendo, até os dias atuais, uma problemática pertinente de aprofundamento.

Seu modo de ensinar atraía multidões; principalmente os jovens se maravilhavam com a forma de ensino desenvolvida por Sócrates. Como já mencionado, nem todos que gostaram deste método, pois, além de muitas pessoas não se sentirem confortáveis para admitir sua ignorância, Sócrates era uma figura conhecida, que estava atraindo jovens para se tornarem cidadãos pensantes. E, como

¹ Foram discípulos diretos de Sócrates, e são chamados “menores”, por que entenderam, ou desenvolveram de modo parcial, e frequentemente imperfeito, seu pensamento. Antístenes; Aristipo; Euclides e Fédon” (RAELE; ANTISERI, 2007, p. 105).

²A cultura helênica, difundindo-se em vários lugares, tornou-se cultura helenística, e o centro da cultura passou de Atenas para Alexandria. Cinismo; Epicurismo; Estoicismo; Ceticismo” (RAELE; ANTISERI, 2007, p. 249).

sabemos, em todas os períodos históricos, a formação de indivíduos pensantes e críticos não é o desejo de nenhum governante. Conforme registros históricos, neste período, a Grécia passava por fortes transformações políticas, de acordo com as quais e para os governantes de Atenas, a formação dada pelo filósofo era um incômodo.

Nosso filósofo apresentou sua mensagem aos atenienses, parecendo de certa forma fechá-la nos estreitos limites de uma cidade. Sua mensagem não foi apresentada expressamente como mensagem para toda a Grécia e para toda humanidade. Evidentemente, condicionada pela situação sociopolítica, parece que não se deu conta de que aquela mensagem ia muito além dos muros de Atenas, valendo para o mundo inteiro (RAELE; ANTISERI, 2003, p. 104).

Dessa forma, ao observar a intenção do método, principalmente, da própria maiêutica, entendemos ainda mais a grandiosidade e a sabedoria de Sócrates, pois o que alguns viram como problema no método, na verdade, trata-se da intenção dele. Segundo Raele e Antiseri (2003), o filósofo, mesmo sem ter intenção, não restringe seu legado apenas aos atenienses, mas deixa-o para além dos muros de Atenas, fazendo com que, junto com a descoberta da essência do homem, o indivíduo possa declarar sua própria autonomia, através do ato de pensar, ser e agir.

A partir da descoberta de que a essência do homem estaria na alma do próprio indivíduo, a verdadeira virtude no conhecimento e os princípios que norteiam a ética na liberdade interior, somados ao “ensino” da maiêutica, temos a aclamação do homem como sujeito autônomo; porém, apesar de o conceito ter sido gerado por Sócrates, somente os Socráticos menores chegaram a essa dedução, bem como somente os filósofos do período helenista formularam explicitamente essa conclusão, a respeito do legado socrático. Por isso, Raele e Antiseri (2003) afirmam que toda civilização Ocidental é herdeira dos ensinamentos de Sócrates.

Entre os tantos ensinamentos legados por este filósofo, a maiêutica é a que, na área do ensino, mais contribuiu e até hoje contribui para a formação de sujeitos pensantes e, por isso, neste trabalho será protagonista. Segundo o Dicionário de Filosofia Abbagnano (2007), Sócrates compara seus ensinamentos com a arte de dar luz aos pensamentos, proposta semelhante ao desejado no ensino atual, que tem como objetivo principal, formar indivíduos pensantes. O Sócrates professor não nos ensina a transmitir somente o que sabemos aos nossos alunos, para eles aprenderem de forma passiva, mas, sim, a fomentar, a instigar o nascimento de seus próprios conhecimentos, enquanto o professor atua como mediador do acontecimento, sem

deixar de ser essencial neste processo, parindo um conhecimento “já fecundado”. Remetendo ao conceito de maiêutica encontramos:

MAIÊUTICA (*gr. M.oaeimxti xé^vri; in. Maieutics-, fr. Maïcutique; ai. Müeittik; it. Maieulica*). Arte da parteira; em Teeteto de Platão, Sócrates compara seus ensinamentos a essa arte, porquanto consistem em dar à luz conhecimentos que se formam na mente de seus discípulos: "Tenho isso em comum com as parteiras: sou estéril de sabedoria; e aquilo que há anos muitos censuram em mim, que interrogo os outros, mas nunca respondo por mim porque não tenho pensamentos sábios a expor, é censura justa" (ABBAGNANO, 2007, p. 637).

Nesta perspectiva podemos nos questionar a respeito do problema, já mencionado, fazendo-o vir à tona novamente. Será que todo indivíduo pode ter a alma fecundada? E quem fecunda sua alma? Terá o método socrático condições de fazer qualquer alma parir? Tentando encontrar refutação para esses importantes questionamentos, e voltando o olhar ao campo do ensino e da aprendizagem, deparamo-nos com um denominador em comum: a necessidade e a relevância da “parteira”, que, nessa analogia, refere-se ao educador. A “parteira” é aquela que recebe vidas, ajudando os recém-nascidos a dar seu primeiro sopro de vida e seu primeiro choro. Esse ofício foi indispensável ao longo de séculos e, na contemporaneidade, foi sendo lentamente substituído pelo profissional de medicina ou enfermagem especializado; porém, permanece com o mesmo princípio de acompanhar as etapas patológicas e fisiológicas de uma gestação, do acompanhamento prévio chamado de pré-natal ao parto e, igualmente, ao período pós-parto.

Não é difícil assimilar o processo de gestação e de concepção fisiológica de uma vida com o procedimento usado para o desenvolvimento dos processos de ensino. Assim como a parteira traz vidas ao mundo, o educador auxilia o aluno na construção de sua própria aprendizagem. Essa relação, como já foi mencionado, havia sido empregada pelo filósofo Sócrates, ao referir-se à segunda parte do seu método dialético, a maiêutica. No diálogo abaixo, entre Sócrates e Teeteto, descrito por Platão, infere-se que Sócrates não assume uma postura de transmissor de conhecimento, mas, sim, de um “parteiro”, que auxilia as almas já grávidas; portanto, a postura de Sócrates educador é a de um mediador dos processos de ensino e de aprendizagem.

Sócrates — A minha arte obstétrica tem atribuições iguais às das parteiras, com a diferença de eu não partejar mulher, porém homens, e de acompanhar as almas, não os corpos, em seu trabalho de parto. Porém a grande superioridade da minha arte consiste na faculdade de conhecer de pronto se o que a alma dos jovens está na iminência de conceber é alguma quimera e falsidade ou fruto legítimo e verdadeiro. Neste particular, sou igualzinho às parteiras: estéril em matéria de sabedoria, tendo grande fundo de verdade a censura que muitos me assacam, de só interrogar os outros, sem nunca apresentar opinião pessoal sobre nenhum assunto, por carecer, justamente, de sabedoria. E a razão é a seguinte: a divindade me incita a partejar os outros, porém me impede de conceber. Por isso mesmo, não sou sábio não havendo um só pensamento que eu possa apresentar como tendo sido invenção de minha alma e por ela dado à luz. Porém os que tratam comigo, suposto que alguns, no começo pareçam de todo ignorantes, com a continuação de nossa convivência, quantos a divindade favorece progridem admiravelmente, tanto no seu próprio julgamento como no de estranhos. O que é fora de dúvida é que nunca aprenderam nada comigo; neles mesmos é que descobrem as coisas belas que põem no mundo, servindo, nisso tudo, eu e a divindade como parteira (PLATÃO, 1973, p. 30).

Seguindo essa análise a respeito do ensino, Raelle e Antiseri (2003) propõem que o problema socrático referente à maiêutica era que “o logos socrático não está em condições de fazer qualquer alma parir, mas apenas as almas grávidas”. Sendo assim, no estudo dos diálogos remetidos a Sócrates, observa-se que, por colocar-se na posição de interventor, não tinha como objetivo ensinar algo a seus interlocutores, mas, sim, através do diálogo, questionar o conhecimento prévio deles, fazendo-os realizar o movimento de reflexão a respeito dos assuntos discutidos e, a partir disso, orientar a construção de novos conhecimentos, baseados na criticidade e na autonomia do indivíduo.

A maiêutica socrática elaborada pelo filósofo na Antiguidade Clássica Grega nos remete às propostas de ensino surgidas na modernidade e seguidas na contemporaneidade, caracterizadas pela busca por um ensino voltado ao diálogo, com o educador assumindo a responsabilidade de inquietar o aluno, tirá-lo da sua zona de conforto, ou seja, o educando é motivado a conceber ideias, enquanto o professor seria o “parteiro” delas. Percebe-se que o ensino na Idade Média, totalmente dogmático e repetitivo, influenciado pela escolástica, e o surgimento das primeiras “escolas”, começa a ser contestado no final da modernidade e avança-se em passos lentos até o dia de hoje com uma proposta de ensino semelhante à de Sócrates.

Nessa outra fase do método socrático o interlocutor - transformado e discípulo - é levado, progressivamente, pela habilidade das questões propostas, a tentar elaborar ele mesmo as suas próprias ideias. Não mais a repetição automática de fórmulas consagradas ou chavões herdados, embora ocos de sentido. Agora timidamente, o interlocutor-discípulo é conduzido ao risco de

tentar ser ele mesmo, de ele mesmo conceber as ideias. E de ser ele mesmo sua própria alma. Sócrates - dando um exemplo que a pedagogia moderna frequentemente tenta reviver - reserva-se nessa fase, chamada maiêutica ou parturição das ideias, um papel semelhante ao de sua mãe, Fanareta (PLATÃO, 1980, p. 20).

Atualmente, não chamamos de maiêutica a prática de ensino em que a construção do conhecimento se dá centrada no aluno, a partir da mediação do professor, mas pode-se perceber que a essência e a base dos métodos atuais se assemelham aos que Sócrates utilizava na antiguidade. Após a antiguidade, com o alastramento do cristianismo e a criação de instituições de ensino pela Igreja Católica, percebe-se a institucionalização da dogmatização como modelo de ensino, que hoje é denominado de “tradicional”. Essa forma de ensinar recebeu contestações nos períodos históricos seguintes; porém mesmo assim, tornou-se a base do ensino da atualidade. Aqui não se está propondo a substituição de um método de ensino por outro, mas, sim, evidenciar como a Maiêutica, desenvolvida por Sócrates, pode contribuir, nos dias de hoje, na formação de alunos críticos.

2.2 Sócrates

Neste subcapítulo, apresenta-se o filósofo Sócrates, marco da filosofia ocidental, pois elevou-a a um novo plano através da preocupação com o homem e a sua alma. Esse subcapítulo é dividido em: O legado; O educador.

2.2.1 O legado

Ó homens de Atenas, eu os respeito e estimo, no entanto devo mais respeito aos deuses que a vocês e, enquanto tiver alguma força para respirar, jamais deixarei de me dedicar à filosofia, de fazer minhas indagações costumeiras ou de instruir aqueles que vir ao meu encontro (PLATÃO, 2017, p. 34).

Escrever a respeito do legado de umas das figuras mais lendárias da filosofia ocidental é, sem dúvida, desafiador e fascinante, mostrando-nos que um dos seres

humanos mais sábios que já existiu não se considerava assim, pelo simples fato de saber que não podemos compreender tudo que existe.

A epígrafe acima foi extraída da obra *Apologia de Sócrates*, escrita pelo filósofo Platão, o seu mais famoso discípulo que escreve e descreve a vida e os ensinamentos de seu célebre mestre: Sócrates. Mostra que, mesmo sendo acusado e condenado à morte, não renega seu objetivo de ensinar através da filosofia quem quisesse aprender, sem se importar com classe social ou com receber pagamento por tal atividade.

A frase atribuída ao filósofo, “Só sei que nada sei”, vem, há séculos, provocando as mais diferentes interpretações, de filósofos, estudiosos, professores e estudantes, fazendo a humanidade pensar a respeito do alcance de sua própria sabedoria e inquietando educadores a respeito do seu famoso método de ensino. Será que o próprio Sócrates, que não deixou nada escrito, imaginou que, no futuro, tantos seres humanos se debruçariam sobre história de sua vida e de seus ensinamentos?

Nascido na cidade de Atenas por volta de 470/469 a.C., filho de um escultor e de uma parteira, sua existência foi tão relevante, que a própria filosofia se divide em antes do seu nascimento, durante sua vida e após sua morte, mesmo não fundando uma Escola, como outros filósofos de seu tempo. Segundo Raele e Antiseri (2003), Sócrates faz a transição de um pensamento cosmológico, à base do surgimento da filosofia, para uma nova forma de pensar a filosofia, em que a própria existência humana, suas virtudes e a essência do ser humano passam a ser o principal objeto de investigação filosófica.

Imortalizado em diferentes obras, o criador da filosofia ocidental nos lega muitos ensinamentos, transmitidos até nós através dos escritos de seus discípulos e até mesmo de seus inimigos. Jaeger (1994) afirma que o filósofo é uma das figuras imortais da história convertido em símbolo e que o que mais fica para a história da humanidade foi sua condenação à morte pela defesa de seus princípios e convicções.

Já Raele e Antiserl (2003, p. 93) retratam Sócrates como “pregador leigo, exercendo imenso fascínio não só sobre os jovens, mas também sobre homens de todas as idades, o que lhe causou inúmeras aversões e inimizades”.

Grande parte das tradições humanas iniciaram com profetas, sábios, mestres, homens santos, que ensinavam aos outros algo novo, abrindo a visão de mundo aos homens, ou seja, as “grandes tradições se iniciam com um mestre que possui um saber, que ele transmite aos homens ignorantes, que se tornam então seus alunos,

seus discípulos” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 50). A história ocidental, da qual pertencemos, tem algo que deveria impressionar as pessoas, pois o homem que representa a história intelectual ocidental é Sócrates, o filósofo que afirmava que não ensinava nada e estava neste mundo para aprender. Segundo (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 50), Sócrates foi “o primeiro mestre que ousou defender a sua própria ignorância, introduzindo assim um novo tipo de busca da verdade”.

O intelectualismo ocidental tem sua vertente em Sócrates, pois seus ensinamentos não ficaram atrelados somente à Antiguidade Grega Clássica. Jaeger (1994) afirma que, na Idade Média, lhe deram a “coroa de mártir pré-cristão” (JAEGER, 1994, p. 493). Porém, somente na passagem do medievo para o século das luzes que Sócrates leva seus ensinamentos à corrente iluminista e à filosofia da Idade Moderna. “Não se pode, porém, reduzir a estas fórmulas tudo o que Sócrates significou para os séculos que se seguiram ao fim da Idade Média” (JAEGER, 1994, p. 494).

Porém, como vimos, a genialidade de Sócrates só foi reconhecida pelo ocidente nos períodos históricos posteriores à sua condenação e morte. Para os atenienses de sua época, o filósofo era visto como um tipo de sofista, mas diferenciando-se deles em vários aspectos. Os sofistas eram mestres na arte da oratória e vendiam esses ensinamentos a quem quisesse aprendê-los. No excerto transcrito abaixo, Gauthier e Tardif (2010) descrevem a atividade exercida por Sócrates e como ela diverge dos sofistas:

Primeiro, não tem verdadeiramente aluno, pois nunca dá lições. Não sabendo nada, não transmite nada. Depois, quando fala com os jovens, não pede salário. Além disso, os sofistas são seus adversários favoritos; ele os critica permanentemente, não pelas costas, mas diante deles, no intercâmbio dialógico. Enfim, nas suas muitas discussões, procura mais aprender do que ensinar; inverte assim o próprio papel do sofista, tornando-se aluno dos seus alunos. Em suma, como vemos, Sócrates é um estranho professor (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 50).

Tanto para os atenienses da época, quanto para a contemporaneidade não se pode negar a contribuição que Sócrates deixa para o Ocidente; porém, essa importante figura ainda gera controvérsias a respeito de quem ele era, principalmente, pelo fato de não ter deixado nada escrito e ser descrito por seus seguidores em períodos de vida diferentes. Segundo Raele e Antiseri (2003, p. 93), “parece mais claro que se devam distinguir duas fases na vida de Sócrates”, as quais se referem

aos períodos de vida do filósofo: a primeira quando estava próximo a alguns filósofos de escolas pré-socráticas, considerados filósofos da natureza ou físicos, principalmente Arquelaus. Nesse período, Sócrates também se aproxima da sofística, que é contrária a essa forma de ensinar. A segunda fase descrita por Raele e Antiseri (2003) apresenta um Sócrates muito diferente, retratado por Xenofonte e Platão. Esse Sócrates é acusado de corromper a juventude de Atenas, um Sócrates maduro e absoluto de suas certezas, que, mesmo sendo condenado à morte, não declina de seu propósito.

É esse Sócrates maduro que deixa para a história, imortalizado por Platão, o julgamento e a condenação do maior nome da filosofia ocidental. A descrição desse acontecimento é encontrada na obra “Apologia de Sócrates”, escrita no século IV a.C. pelo principal discípulo de Sócrates, o também filósofo Platão. A obra divide-se em três partes. Na primeira, Sócrates, diante dos juízes, defende-se das acusações de não crer nos deuses da cidade de Atenas e de corromper com suas perguntas os jovens cidadãos da cidade. No excerto abaixo, o filósofo descreve o seu ofício que o fez ir a julgamento:

Minha ocupação tem sido vagar por aí, persuadindo jovens e velhos a não dar mais atenção ao corpo e às riquezas que ao aperfeiçoamento da alma, porque assim se tornarão cada vez melhores. Digo que a virtude não nasce da riqueza, todavia é da virtude que nascem a riqueza e os bens para todos os homens, tanto individual como coletivamente (PLATÃO, 2017, p. 34).

Já na segunda parte da obra, o filósofo descreve a contagem e o resultado dos votos. Dos 501 atenienses que participaram do júri popular, 220 foram a favor e 281 foram contra o filósofo, sendo, portanto, considerado culpado. Sócrates, conforme o trecho a seguir, ainda tenta justificar as suas ações e persuadir os juízes a conceder-lhe uma outra pena; porém, de nada adianta: um dos maiores nomes da filosofia é condenado à morte. O mais intrigante nesse fato é que só lhe foi dada uma oportunidade de defender-se, sendo seu veredito dado no mesmo dia:

Pode parecer a alguns de vocês, diante dessas palavras, que estou me lamentando ou implorando. Falo com altivez, ó homens de Atenas, mas isso não importa. Na verdade, o que importa é a minha certeza de que, conscientemente, jamais fui injusto com homem algum. Não pude convencê-los disso, contudo, pois conversei pouco tempo com cada um de vocês. Acredito que, se as suas leis fossem como as dos outros homens, uma pena de morte não poderia ser decidida em um único dia, mas em muitos, e seria

possível persuadi-los. Mas agora em tão pouco tempo, é impossível desfazer calúnias tão arraigadas (PLATÃO, 2017, p. 46).

Na terceira parte da Apologia, depois do tribunal definir a pena de morte que seria aplicada ao sentenciado, Sócrates fala aos seus concidadãos sobre as previsões que tinha feito acerca das acusações injustas que recairiam sobre ele. Depois fala da natureza da morte e demonstra que nada de terrível poderia haver em morrer, despede-se de seus amigos e segue para seu destino, que, em nenhum momento tentou evitar. “Agora, porém, é hora de partimos. Eu seguirei para morte e vocês, para a vida. Quem de nós se encaminha para uma melhor situação, é obscuro para todos, menos ao deus” (PLATÃO, 2017, p. 55).

Após leitura da obra de Platão, percebe-se o quanto Sócrates fez inimigos. No tocante a essa questão, podem ser feitas inúmeras suposições. A que mais faz sentido é a posição de “educador”³, que o filósofo ocupava na sociedade ateniense e, que como tal, expunha sobre diferentes assuntos com diversas pessoas, é apresentada por Jaeger (1994) com fatos que podem explicar a origem da condenação do filósofo, quando afirma que Sócrates não era defensor da democracia ateniense, apesar de ser querido pelo povo. Por isso, é muito provável que o filósofo tenha exposto publicamente suas críticas políticas, conquistando simpatizantes, mas também inimigos, o que explica a acusação de corromper a juventude de Atenas. “Esses pontos de vista valeram a Sócrates a simpatia de muitos concidadãos de ideias oligárquicas, cuja amizade se lhe censuraria mais tarde, ao ser processado” (JAEGER, 1994, p. 515).

Mesmo não sendo defensor da democracia, Sócrates despertou nos cidadãos uma consciência crítica e autônoma através do seu método de ensino e com sua preocupação com a problemática do homem. Segundo Raele e Antiseri (2003), o filósofo concentra-se na humanidade e leva tão a fundo essa resolução que chega ao ponto de admitir sua ignorância a respeito desta. Enquanto os filósofos da natureza procuraram responder à essência de todas as coisas, Sócrates responde que a

³Ao longo da pesquisa vai se utilizar a palavra educador. No período de Sócrates professor era aquele que vendia as técnicas de retórica, os sofistas, e Sócrates era contrário a essa prática. O mesmo não se autodenominava educador, pois a educação era dada “através da transmissão das técnicas já em poder da sociedade, se propõe formar nos indivíduos a capacidade de corrigir e aperfeiçoar essas mesmas técnicas” (ABBAGNANO, 2007, p. 306). Porém procurando outro sentido para a educação, a fim de aproximar a postura de Sócrates com a de um educador, usa-se “a transmissão das técnicas já adquiridas tem sobretudo a finalidade de possibilitar o aperfeiçoamento dessas técnicas através da iniciativa dos indivíduos” (ABBAGNANO, 2007, p. 306).

essência do homem é a sua alma. O legado deixado por esse filósofo é infinito, cuja magnitude pode ser entendida no trecho a seguir:

Em poucas palavras: para Sócrates a alma é o eu consciente, ou seja, a consciência e a personalidade intelectual e moral. Consequentemente, com essa descoberta, como foi justamente salientado, Sócrates criou a tradição moral e intelectual sobre a qual a Europa espiritualmente se construiu (RAELE; ATISERI, 2003, p. 95).

A partir do legado transmitido pelo filósofo Sócrates, constrói-se a filosofia ocidental, baseada na capacidade racional do ser humano e proclamada na sua autonomia enquanto ser pensante: “Ao identificar na alma a essência do homem, no conhecimento a verdadeira virtude e no autodomínio e na liberdade interior os princípios cardiais da ética” (RAELE; ATISERI, 2003, p. 104). Esse legado ainda se torna mais relevante quando analisado sob a perspectiva educacional, na figura de Sócrates como educador.

2.2.2 O educador

Jamais fui mestre de ninguém, mas se qualquer um, jovem ou velho, desejasse me ouvir para ver como me desincumbia de minha missão, não impedia que me ouvisse. Além disso, jamais pedi que me pagassem. Interrogo igualmente ricos e pobres, permitindo que ouçam e respondam às minhas perguntas, se assim o quiserem (PLATÃO, 2017, p. 38).

Sócrates negava ser alguém capaz de ensinar a outras pessoas, pois se declarava ignorante e assumia a postura de aprendiz o tempo todo; porém, é inegável a contribuição que ele deixou para o ensino. Um filósofo à frente de seu tempo que priorizava o ensino e o pensamento crítico, pois ensinava, mesmo sem ter a intenção, a partir de questionamentos que fazia a seus ouvintes, o que servia para que eles buscassem a resposta das perguntas e, consequentemente, o conhecimento. Isso ocorria em locais públicos e sem cobrança de valor algum. Diferente de seus contemporâneos, os sofistas, que, segundo Gauthier e Tardif (2010), eram homens de grande cultura e letramento, que usavam a linguagem como forma de controlar os outros, transformando-a em poderosa arma de persuasão, ensinavam, mediante pagamento de seus alunos, a falar bem em público, prática muito importante para triunfar nas discussões e debates políticos da época.

Contraopondo o ensino sofístico, dado somente a quem poderia pagar, o método socrático foi revolucionário para a Antiguidade, deixando para o Ocidente um grande legado no campo educacional. Segundo Sócrates, o diálogo é uma discussão que produz conhecimento, pois, se há duas posições diferentes sobre o mesmo assunto, produz-se uma investigação filosófica acerca da verdade, proporcionada pelo mestre aos seus discípulos. Assim, cabe ao mestre levar os outros a descobrir um saber que já possuem, mas que, muitas vezes, é ignorado. Segundo Gauthier e Tardif (2010, p. 50), “Sócrates é o homem do diálogo. Gostava especialmente de falar com os jovens, e também com os grandes mestres sofistas, os nobres, os soldados, os cidadãos comuns; em suma, com qualquer um.”

O filósofo se destaca pelo interesse que demonstra pelo conhecimento das outras pessoas, o que o torna único na forma de ensinar. Pois, conhecendo o que o indivíduo sabia previamente, valia-se do diálogo para construir novos saberes. Sócrates “interessava-se pelo que as pessoas acreditavam saber, pelas suas certezas, pelas suas crenças, pelas suas ideias, por seus conhecimentos” (GAUTHIER; TARDIFF, 2010, p. 50). Essa relevância dada ao conhecimento do outro faz com que o filósofo tenha êxito na tarefa de auxiliar no “parto das ideias”.

Sócrates, segundo Jaeger (1994), traz um grande paradoxo ao não referir-se à *paideia* (processo educativo da antiguidade grega), pois, sendo o filósofo um dos maiores educadores, não se referiu ao seu método de ensino, pois a considerava repleta de teorias, o que ia de encontro ao propósito do seu método. O filósofo afirmava que jamais teve intenção de ensinar ou até mesmo de educar, pois não comparava a sua atividade com a dos sofistas, cujo objetivo era ensinar a arte da oratória aos seus alunos. No excerto a seguir, percebe-se que a intenção do filósofo não era de ser somente um educador, pois não se percebe contribuindo para a construção da *paideia*.

Sócrates não é um “professor”, mas vemo-lo constantemente atarefado “na busca” do verdadeiro mestre, sem jamais o encontrar [...]. O que ele não encontra nunca é o mestre no pleno sentido da palavra. É uma ave rara. Enquanto todo mundo, sofistas, retóricos e filósofos, tem a pretensão de cooperar nas grandes obras da paidéia: na poesia, nas ciências, nas artes, nas leis, no Estado; enquanto todo cidadão ateniense um pouco atento e preocupado com a observância do direito e da ordem na sua cidade julga contribuir com alguma coisa para o melhoramento da juventude, Sócrates pensa que nem sequer entende dessa arte (JAEGER, 1994, p. 557).

Percebe-se, portanto, a complexidade do método de ensino socrático, a qual Jaeger (1994) descreve como a difícil missão da educação verdadeira, que não seria ensinada simplesmente, mas se daria através da “consciência da própria ignorância e do conhecimento de si próprio, isto é, das suas próprias forças” (JAEGER, 1994, p. 559). Essa necessidade do autoconhecimento e da aceitação de não saber tudo mostra a centralidade do indivíduo que busca o conhecimento. Gauthier e Tardif (2010) complementam afirmando que, para entender Sócrates, precisa-se saber que existem dois tipos de pessoas que não podem aprender: a que acredita saber tudo e a que é tão ignorante que ignora o tamanho de sua própria ignorância, ignorando a si própria.

Um ser humano que soubesse de tudo seria um deus ou um louco; um ser humano que não soubesse nada seria um animal ou um tolo. O homem verdadeiro se situa entre o deus e o animal, entre o louco e o tolo. É consciente da sua própria ignorância, conhece os limites do seu saber e procura, por conseguinte, preenche-los pela aprendizagem (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 51).

A primeira é a fase em que o mestre faz perguntas para seu interlocutor, fazendo com que ele se motive a justificar suas respostas cada vez de um modo mais profundo, fazendo com o que ele perceba se há em seu ponto de vista alguma falha, levando assim a própria pessoa a admitir sua ignorância sobre determinado assunto. A segunda fase, chamada por Sócrates de Maiêutica, que já foi descrita, significa “parto de ideias”. Nesta fase, constroem-se novos conceitos com base nas argumentações racionais construídas a partir dos questionamentos feitos na primeira fase. “Discutindo, ele perturba a quietude intelectual dos seus interlocutores com suas perguntas e com a sua ironia proverbial” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 51).

O que Sócrates almejava com a maiêutica era a possibilidade de conhecer e de aprender com as certezas dos indivíduos com quem dialogava: “descobre que o saber e a ignorância não são duas realidades opostas, mas que ambos se inserem num processo de descoberta da verdade” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 51). Assim, através da demonstração da própria ignorância humana e de seus limites, o indivíduo procura, através da verdadeira aprendizagem, completar o seu saber.

Há muita divergência a respeito da figura de Sócrates educador, pois, como se percebe, ele não se autodenominava educador, ou capaz de ensinar; porém, tanto seus discípulos quanto os Socráticos menores já vislumbravam a proporção da contribuição educacional deste filósofo. Essa contribuição é evidente e comprovada

se contrapusermos o ensino da Grécia Antiga com o cenário educacional atual, considerando que, muitas vezes, ensinamos tradicionalmente, somente passando conteúdos, sem nos importarmos com a construção de alunos críticos ou participantes de seu processo de aprendizagem.

Por educação tradicional, entendemos uma educação que vem de uma tradição, que consiste na repetição de atividades e métodos que foram e, às vezes, ainda são utilizados por instituições ao longo de muito tempo. Segundo Freire (1987), esse modelo de ensino é centrado no professor, que é o detentor do saber, pois ele é o responsável por transmitir os conteúdos impostos pelo currículo escolar. Já o aluno é um ouvinte, que se coloca como agente passivo no processo de aprender o que lhe é transmitido. Nessa forma de ensino, utiliza-se a memorização e a repetição de exercícios para construir o aprendizado e para que o aluno desenvolva suas competências intelectuais.

O ensino tradicional difere em muitos pontos do utilizado por Sócrates. O filósofo deixa a contribuição de que o ensino não é somente um processo de transmissão, nem a exigência da aprendizagem de determinado conteúdo, mas, sim, “um processo de formação no interior do qual o aprendiz é chamado a assumir e a legitimar o seu próprio pensamento, suas convicções e suas orientações de vida, com ajuda da razão” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 52). O trecho a seguir corrobora a necessidade educacional nos dias de hoje.

A educação socrática comporta a ideia de um processo de aprendizagem concreto, através do qual o aprendiz forja o seu próprio pensamento, constrói e fundamenta as suas próprias convicções por meio de interações verbais com o educador (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 52).

Reforçando a ideia de criticidade e autonomia e considerando as competências exigidas no contexto social contemporâneo, Sócrates apresenta-se como um educador que fomenta a criticidade do educando, colocando-o como protagonista de sua própria aprendizagem, porém sem esquecer o papel de mediador do educador. Na contemporaneidade, Paulo Freire igualmente destaca a importância do ensino crítico da pedagogia libertadora para a atuação social do ser humano.

2.3 Pedagogia libertadora

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem (FREIRE, 1987, p. 22).

A Pedagogia libertadora de Paulo Freire surge com a necessidade de mudança social, para a qual a educação pode ser a arma que pode alterar a realidade das camadas mais oprimidas da sociedade. Sendo assim, a educação deve ser voltada no sentido de igualar condições e não de ampliar ainda mais as desigualdades latentes em nossa sociedade, o que, historicamente, se presencia, pois, o acesso à educação nunca foi ofertado igualmente a todos. Freire (1987) afirma a necessidade de mudança da realidade opressora através de um olhar crítico para a situação vivenciada pelas camadas oprimidas. Esse reconhecimento pode transformar-se em possibilidade de mudança através da pedagogia libertadora.

O educador⁴ Paulo Freire, através de suas obras, apresenta uma proposta pedagógica que diverge do que denominou de ensino bancário. Freire afirma que sua forma de pensar e de fazer o ensino pode mudar a realidade social do indivíduo, pois o libertaria da situação de oprimido, dando voz e vez a quem na sociedade não tem essa oportunidade, o que “implica reconhecimento crítico da ‘razão’ dessa situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais” (FREIRE, 1987, p. 22).

A transformação apontada pelo educador seria possível se os oprimidos tivessem coragem para sair do estado de aceitação ao qual estão habituados, sendo educação o meio que pode tirar o oprimido desta situação de aprisionamento e passá-lo ao estado de liberdade. Freire (1987) afirma que a educação, neste contexto, apresenta-se como um parto. O indivíduo que renasce dessa superação é um ser humano completamente novo, transformado, que não aceita mais o seu lugar de passividade na sociedade e passa a ser um novo agente de transformação, ajudando outras pessoas a saírem do estado de aceitação e temeridade.

⁴ Freire na maioria de suas obras, denomina educador o profissional que exerce a função na educação com a intenção da ação libertadora. “Porque assim é, a educação a ser praticada pela liderança revolucionária se faz com intencionalidade. Educador e educandos (liderança e massa), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato...” (FREIRE, 1987, p. 36).

A libertação, por isso, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição de opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 1987, p. 23).

O estado de aceitação e passividade é um reflexo da educação opressora, que, segundo Freire (1987), na sua mais lida obra “Pedagogia do Oprimido” é o ensino chamado de “bancário”. Nessa obra, o autor aponta que ela é dividida em dois diferentes momentos, sendo apresentada como pedagogia libertadora por conta da sua proposta humanista, que se preocupa não com os conteúdos transmitidos, mas, sim, com a formação integral do ser humano, a qual torna o indivíduo consciente do seu papel para a transformação social necessária. O primeiro momento que o autor aponta é o da aceitação da realidade opressora e da busca pelo comprometimento com a transformação necessária. O segundo é o momento em que os indivíduos alcançam a libertação e rompem constantemente com os laços da ordem instituída pela cultura dominante, realizando assim um movimento revolucionário. “Por isso é que somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam” (FREIRE, 1987, p. 28).

Percebe-se no pensamento do educador que a liberdade é conquistada através do ensino, que só pode ser construído no sentido de que haja a formação de sujeitos críticos e conscientes da necessidade de transformação da realidade na qual estão inseridos. Porém, esta modificação só pode ser concretizada mediante o engajamento dos oprimidos, que, a partir desse apoio mútuo, encontram força para que a libertação possa acontecer. Tentando apresentar a importância da união para a referida transformação acontecer, Freire apresenta a famosa frase, que intitula um capítulo da obra “Pedagogia do Oprimido”: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 33).

Através da união dos que se sentem oprimidos, a mudança libertadora pode acontecer; porém, Freire (1987) destaca que essa libertação só é legítima quando há profunda reflexão e a busca pelo diálogo crítico a respeito das condições sociais dos oprimidos que carecem de mudanças. Se isso não ocorre, no lugar da libertação, ocorre a transformação desses indivíduos em objetos passíveis de manobras e manipulações. Assim, é de extrema importância que haja uma reflexão crítica do papel das camadas oprimidas e, posteriormente, a prática da libertação. No excerto a seguir,

percebe-se a inquietação do autor a respeito da consciência do indivíduo de seu papel nesta transformação e o papel do princípio pedagógico neste contexto.

Não há outro caminho senão da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanentemente. Prática pedagógica em que o método deixa de ser, como salientamos no nosso trabalho anterior, instrumento do educador (no caso, a liderança revolucionária), com o qual manipula os educandos (no caso, os oprimidos) porque é já a própria consciência (FREIRE, 1987, p. 35).

Freire (1987) aponta que os dois principais personagens da sua pedagogia libertadora são os educandos e o educador. Ambos devem estar a par da realidade, conhecendo-a criticamente, para serem sujeitos capazes de libertarem e serem libertados, refazendo a realidade continuamente. Dessa forma, os oprimidos não só se propõem a buscar a libertação, mas se tornam parte de um engajamento social mais amplo, que, através da educação libertadora, podem mudar positivamente a realidade social.

A pedagogia libertadora tem esse caráter de mudança da realidade social. Nesse sentido, Freire (1967) visiona um ensino que prepare os oprimidos a pensarem criticamente, a se posicionarem e se verem como seres inacabados e inseridos na sociedade em que vivem. Sendo o processo de libertação coletivo, atuam na libertação de outros, que ainda se encontram em estado de inércia. Um dos fatores que ajuda o indivíduo a sentir-se parte deste contexto é o modo como o ensino acontece. Se ocorre o simples ato de depositar conteúdos que não fazem sentido para o educando, ele não se sente parte, nem se percebe capaz de alterar a realidade vivida. Porém, se ocorre um ensino voltado para sua realidade, com base em conhecimentos prévios que agregam sentido ao que se está sendo aprendido, num contexto em que o diálogo acontece para encorajar o educando a querer mais, a criar mais, a ser mais humanizado, a libertação acontece e acontece na sua totalidade, pois não há, na sala de aula, opressores e oprimidos, mas seres engajados e promotores de uma sociedade menos desigual.

Era ir ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a inserir-se no processo, criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, 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. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido da sua humanização (FREIRE, 1967, p. 57).

A prática do ensino libertador de Freire parte de um educador engajado na luta pela mudança, sendo seu papel de extrema importância para que a proposta libertadora se torne amplamente aceita e praticada. “Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar” (FREIRE, 1996, p. 15). Nesta perspectiva do papel do educador, Freire (1996) critica aquele que somente mecaniza o ensinar e o aprender, tornando o educando um ser distante da realidade social que vive, ao repetir leituras que não fazem parte de sua realidade social. Não aprendendo a ler criticamente, o educando é incapaz de posicionar-se e de compreender que faz parte de um contexto no qual pode ser agente de mudança.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, dialógico (FREIRE, 1987, p. 51).

No excerto acima, Freire (1996) afirma que o educador que pratica a pedagogia libertadora passa para seus educandos a capacidade que cada um tem de deixar sua marca na história e de intervir no processo de transformação social. Por intermédio do conhecimento gerado através do diálogo e da amorosidade do educador com o educando, superam-se as barreiras sociais impostas e faz-se da educação, a arma mais poderosa na busca pela igualdade e por uma sociedade mais justa.

2.4 Paulo Freire

Neste subcapítulo, apresenta-se o professor, o educador e o filósofo Paulo Freire, brasileiro que propôs uma nova forma de ensino para o nosso país e para o mundo, tornando-se um marco educacional e referência na educação. O subcapítulo se divide em dois: O legado; O educador.

2.4.1 O Legado

Por isso, desde já, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. Esta, por outro lado, se realiza à proporção em que seus temas são captados e suas tarefas resolvidas. E se supera na medida em que temas e tarefas já não correspondem a novos anseios emergentes, que exigem, inclusive, uma visão nova dos velhos temas (FREIRE, 1967, p. 44).

Além de Sócrates, que na antiguidade já atuava para que aqueles que escutavam seus ensinamentos pensassem de modo crítico, colocando-os no centro da aprendizagem, na idade contemporânea, igualmente um grande educador segue esse conceito: Paulo Freire.

O educador e filósofo é patrono da educação no Brasil e referência na educação mundial, um dos maiores defensores de que o objetivo da escola é ensinar o aluno a “ler o mundo para poder transformá-lo”. Para ele, os educadores devem levar os alunos a conhecerem os conteúdos, não como verdade absoluta, mas sempre levando em conta o papel central do educando na construção do seu próprio aprendizado, conforme se constata no trecho a seguir, no qual Freire apresenta o papel do professor humanista.

Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador (FREIRE, 1987, p. 40).

Nascido no dia dezanove de setembro do ano de 1921, na cidade de Recife, capital do estado de Pernambuco, Paulo Reglus Freire aprendeu com os pais a ler e a escrever na casa onde nasceu. A família mudou-se para a cidade de Jaboatão, quando Freire tinha oito anos. Aos treze, seu pai faleceu, fato que prorrogou seus estudos por três anos, quando foi cursar o ginásio. Alguns anos mais tarde, ingressa na Faculdade de Direito da cidade do Recife - PE.

Segundo a Carta de Paulo Freire aos professores (FREIRE, 2001), o ponto de partida do modelo pedagógico de Freire foi o estudo da linguagem do povo. Em virtude da sua ligação com o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, veio a ser um dos fundadores do Serviço de extensão Cultural da Universidade do Recife, onde também foi seu primeiro diretor. Apesar de esses trabalhos serem notáveis, foi a elaboração do seu método de alfabetização, que apresentou em 1958, que o tornou referência no país e no mundo. Começou a ter maior expressão com as experiências iniciadas no Rio Grande do Norte, ao alfabetizar 300 trabalhadores em 45 dias, em 1962.

A partir daí, sua trajetória não foi mais a mesma. No ano seguinte, ainda segundo a Carta de Paulo Freire aos professores (FREIRE, 2001), Freire foi solicitado a repensar a alfabetização de adultos no Brasil, pelo então Presidente da República João Goulart. Infelizmente, o golpe militar reprimiu qualquer mobilização social e interrompeu os trabalhos voltados à educação libertadora de Freire. Por conta disso, foi acusado de comunista, preso e exilado do Brasil por 16 anos. Nesses anos fora do Brasil, encontrou acolhida e incentivo em diversos países do mundo para continuar mudando a educação.

O legado educacional de Paulo Freire é gigantesco, uma vez que rompe com as barreiras do ensino dogmatizado, critica a posição de educadores e escolas que mantêm a política de exclusão educacional em nosso país a partir de métodos de ensino que privam o aluno de pensar de forma autônoma. No excerto a seguir, a crítica à prática da educação bancária.

A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para esse fim. Daí que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos do que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensamento autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há, sempre a

conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro (FREIRE, 1987, p. 41).

Essa crítica expressa nas obras de Freire à chamada por ele de educação bancária é a causa da perpetuação da desigualdade social, gerada e acentuada pela desigualdade educacional. A solução apontada pelo filósofo é uma proposta educativa voltada à liberdade e à promoção da resolução de problemas por parte dos alunos e não somente o depósito ou transferência de conhecimentos por parte do professor⁵, fazendo com que os alunos sejam receptores passivos de conteúdo, não estimulados à resolução de problemas e nem à construção de um pensamento crítico. Freire (1987) refere-se à sua pedagogia como a que serve para a libertação do aluno, em oposição à educação bancária, que serve para sua dominação.

Esse legado social transmitido pelo filósofo, através do seu ativismo por uma educação que possa transformar a realidade vivida é transmitida constantemente, a partir do momento em que um professor entende a realidade de seu aluno e a respeita, utilizando seus saberes prévios para a construção de um novo conhecimento. Por isso, Freire (1996) propõe uma educação através do diálogo sobre a realidade social, atrelando o conteúdo às experiências comuns do cotidiano dos alunos, tornando assim o aprendizado muito mais significativo. “Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 1996, p. 17).

Essa proposta educativa ressalta a importância do despertar do aluno para a curiosidade, sendo esta uma inquietação que fomenta um aprendizado significativo. Freire (1996) afirma que o despertar da postura inquietadora parte de uma prática de ensino que estimula o desenvolvimento de um indivíduo com capacidade de posicionar-se criticamente no mundo em que vive, contribuindo de maneira positiva para a transformação da realidade social no qual está inserido. Essa prática de ensino que provoca a criatividade e a curiosidade só poderá ser aplicada mediante compromisso do educador a ter ⁵ essa postura de estímulo, mostrando ao aluno que essa transformação é possível e necessária.

Freire (1996) reforça essa ideia de que o educador precisa entender que somente o aluno que receber uma educação transformadora, torna-se um indivíduo

⁵Quando utiliza-se ao longo da pesquisa o termo professor, está-se fazendo uma aproximação ao contexto educacional atual, onde este termo é mais utilizado.

capaz de intervir na realidade em que vive. O filósofo acredita na educação como única forma de intervir no mundo e mudar a ideologia dominante e sua reprodução. “Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p. 51).

O educador corrobora o desejo de mudança social da realidade vivida pelos dominados a partir de um projeto educacional que atenda essa função. Freire (1996) afirma que a simples transmissão de conteúdos é a reprodução da ideologia de dominação; portanto, é tarefa da educação, através do ensino, não somente perceber que isso acontece, mas também tornar-se objeto de mudança. No trecho a seguir, o filósofo contribui para a percepção que as classes dominantes têm a respeito da educação.

Do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista “pela metade”. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra (FREIRE, 1996, p. 51).

Em todo legado deixado por Paulo Freire, tanto educacional como social, percebe-se o quanto o filósofo se volta para a importância de todas as transformações necessárias acontecerem a partir do diálogo. Também salienta a importância de o ensino estar aberto ao diálogo, como também ressalta que fomentar a discussão em sala de aula faz o educador ser formador de indivíduos criticamente capazes de posicionar-se no mundo em que vivem. No trecho transcrito abaixo, o educador aponta como o diálogo pode ser a base transformadora da sociedade.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (FREIRE, 1996, p. 69).

“Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura para os outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (FREIRE, 1996, p. 69). Um dos maiores desafios do ensino e, ao mesmo tempo, o maior legado de Freire é o saber ouvir o outro, estar aberto a propor diálogos que construam novos saberes,

unindo a transmissão de conteúdos à reflexão sobre eles, para que assim possamos mudar juntos a realidade social, política e ideológica que se apresenta em nossa sociedade.

2.4.2 O educador

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Paulo Freire dedicou toda sua vida profissional a pensar na melhoria do sistema educacional, a fim de ter como resultado um ensino que voltado a todos, em que, além da garantia de acesso à educação, as pessoas excluídas economicamente da sociedade, chamadas pelo educador de oprimidos, pudessem fazer parte do processo de ensino, percebendo-se parte importante de algo e compreendendo que, através do seu engajamento na luta pela libertação de uma sociedade opressora e autocrática que preserva a manutenção do acesso ao ensino as camadas mais abastadas, o oprimido pode transformar a realidade em que vive e ajudar outros que enfrentam essa mesma situação a encontrar o caminho que leva à libertação e à transformação.

Esta militância a favor da educação mostra que o próprio Paulo Freire é o exemplo de educador “revolucionário” que descreve em suas obras, pois sempre viu o ensino como forma de mudança da sociedade. Na “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1987) refere-se ao “medo da liberdade”, algo que existiu e continua existindo na nossa sociedade. A superação desse medo aliado a uma educação de qualidade é uma força muito potente de mudança social, o que, historicamente, foi temido por muitos soberanos.

Nesta mesma obra, Freire (1987) refere-se ao método de ensino tradicional, que chama de “bancário”, como uma forma de opressão, pois o aluno somente recebe informações por intermédio do educador. Essa crítica feita por Freire reflete a intenção desta pesquisa que é contribuir para que, no ensino atual, essa mera transmissão mecanizada do conhecimento por parte do professor seja substituída por uma educação libertadora, para que possamos contar cada vez mais em sala de aula e na sociedade, com indivíduos críticos, conscientes de sua capacidade e de seu papel.

Mas, se para a concepção “bancária”, a consciência é, em sua relação com o mundo, esta “peça” passivamente escancarada a ele, a espera de que entre nela, coerentemente concluirá que ao educador não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos. Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber. E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassiva-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo (FREIRE, 1970, p. 41).

O modelo de educação apresentado no excerto acima, que descreve um educador como mero depositador de conteúdo, transforma os educandos em ouvintes, sem capacidade para criar e modificar o mundo. Somente a mudança de atitude com relação ao ensino “bancário” pode fazer com que o indivíduo se torne um crítico consciente da realidade vivida, tudo o que a educação bancária não faz. Segundo Freire (1987), o ensino bancário interessa muito aos opressores, que desejam que todos os indivíduos estejam enquadrados ao mundo, à sociedade que eles projetaram, sem questionar, nem criticar esse modelo hierarquicamente posto.

A educação bancária tem como propósito impedir o pensamento autônomo e crítico. Nesse sentido, o método utilizado pelo professor opressor é manter os alunos oprimidos, sem espaço para o diálogo, para a construção do conhecimento coletivo, o desenvolvimento da criatividade e, principalmente, impedindo o aluno de desenvolver sua capacidade de ser construtor e modificador do mundo onde está inserido, ou seja, “[...] esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade [...]” (FREIRE, 1987, p. 39).

Freire (1987) afirma que o pensar do educador só faz sentido quando consegue motivar e levar seus alunos a serem capazes de refletir sobre a realidade em que vivem, isto é, “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 1987, p. 41). Por isso, o pensar dos educandos não pode ser o pensar do educador, que tem o dever de intermediar a construção do saber, sempre levando em conta o contexto social em que estão inseridos.

“Desta maneira, o educador já não é quem apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.

Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos [...]” (FREIRE, 1987, p. 44). Essa educação bilateral proposta pelo educador vem ao encontro com o que Freire apresenta como requisito básico para a mudança de um ensino depositado pelo educador bancário, para um educador que problematiza aquilo que ensina, despertando em seus educandos a curiosidade, a criatividade e a criticidade, que são os princípios almejados pela educação problematizadora.

Além do desenvolvimento da educação problematizadora, Paulo Freire mostra o lugar de onde fala, quando argumenta que o papel do professor é o de apresentar a realidade em que estão inseridos aos educandos, incentivando-os a resolver problemas a respeito desta realidade, para que desenvolvam sua capacidade de resolver situações adversas, interferindo nelas e sendo agente de transformação. No trecho a seguir, Freire explica como proceder para que realmente essa transformação aconteça, intermediada e motivada pelo educador revolucionário.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 1987, p. 55).

Esse educador revolucionário descrito por Freire (1987) é uma liderança capaz de conduzir uma mudança de concepção do oprimido. O educador aponta que a liderança revolucionária geralmente é norteadada por indivíduos que faziam parte das camadas sociais dominantes da sociedade e que, num determinado momento, sentem-se chamados a renunciar esse privilégio e solidarizar-se com os oprimidos, mostrando que todos os seres humanos são capazes de demonstrar compaixão e comprometimento com as necessidades do próximo.

A partir do momento em que essa liderança se declara libertadora, passa a ser considerada opositora das elites dominadoras. Freire (1987) também se refere à percepção do oprimido ao enxergar o que antes oprimia e que passa a aderir à luta; porém, o educador não constata essa consciência de inserção por parte de todos os oprimidos. Assim, no trecho abaixo, Freire (1987) apresenta os dois casos relativos à percepção da inserção dessa liderança revolucionária pelos oprimidos, o que, segundo nosso contexto de pesquisa, pode ser claramente analisado dentro do

ambiente educacional. Analisada nessa perspectiva, a “liderança revolucionária” aqui é o educador, e os oprimidos os educandos.

No primeiro, com o opressor “hospedado” nelas, a sua ambiguidade as faz mais temerosas da liberdade. Apeiam para explicações mágicas ou para uma visão falsa de Deus – (estimulada pelos opressores) – a quem fatalisticamente transferem a responsabilidade de seu estado de oprimidos. Sem crerem em si mesmos, destruídas, desesperançadas, estas massas, dificilmente, buscam a sua libertação, em cujo ato de rebeldia podem ver, inclusive, uma ruptura desobediente com a vontade de Deus – uma espécie de enfrentamento indevido com o destino. Daí a necessidade, que tanto enfatizamos, de problematizá-las em torno dos mitos de que a opressão as nutre. No segundo caso, isto é, quando já ganharam a “clareza” ou uma quase “clareza” da opressão, o que as leva a localizar o opressor fora delas, aceitam a luta para superar a contradição em que estão. Neste momento, superam a distância que medeia as objetivas “necessidades de classe” da “consciência de classe” (FREIRE, 1987, p. 101).

Percebe-se que o educador apresenta, no primeiro caso, uma liderança que contradiz os oprimidos; no segundo caso, já há um consentimento por parte dos oprimidos com a liderança quase instantânea. Nessa aceitação, Freire (1987) aponta que há uma identificação entre liderança e oprimidos, selando uma irmandade que as camadas opressoras não acreditam ser possível. Essa “parceria” é fundamental para que a luta em busca de direitos de igualdade aconteça e se torne uma realidade possível.

Paulo Freire educador nos legou uma riqueza social imensurável, mostrando a importância da educação para sociedade e a força do educador para tornar possível essa mudança tão necessária. “Liderança revolucionária” nos traz a percepção de Freire com relação ao educador e a postura necessária para ele possa conduzir os oprimidos no caminho da libertação. Por isso, o educador revolucionário deve estimular o oprimido a posicionar-se de maneira crítica, bem como entender o contexto social em que vive, analisando as mudanças necessárias. Para isso acontecer, a prática pedagógica deve ser dinâmica, problematizadora e dialogada, sendo o educador o mediador da construção deste conhecimento e colocando o oprimido (educando) no centro desta atividade. O excerto a seguir confirma essa ideia.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser

apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 1996, p. 25).

Para que o educador revolucionário possa “parir” esse senso de criticidade e essa vontade de mudança no indivíduo oprimido, ele precisa “fecundar” o desejo e a possibilidade dessa ação em seu educando. Freire (2000) aponta ainda a necessidade de ir além do que os opressores imaginam ser possível que os oprimidos alcancem. A postura desse educador, demonstrada fielmente na figura do próprio Paulo Freire, assemelha-se em muitos aspectos com a perspectiva socrática de concepção de indivíduos críticos e pensantes a partir da intermediação de um educador.

2.5 Nascimento do sujeito crítico

Esta atitude vigilante caracteriza o investigador crítico, o que não se satisfaz com as aparências enganosas. Ele sabe muito bem que o conhecimento não é algo dado e acabado, mas um processo social que demanda a ação transformadora dos seres humanos sobre o mundo. Por isto mesmo não pode aceitar que o ato de conhecer se esgote na simples narração da realidade nem tampouco, o que seria pior, na decretação de que o que está sendo deve ser o que deve ser. Pelo contrário, quer transformar a realidade para que o que agora está acontecendo de certa maneira passe a ocorrer de forma diferente (FREIRE, 1981, p. 111).

Muito se fala em sujeito crítico, aluno crítico, ensino voltado para a criticidade, mas, o que esses conceitos expressam? Que alunos queremos formar nas salas de aula? Se a resposta for alunos críticos, termo muito utilizado neste estudo, precisamos conceituar o que significa um aluno/sujeito crítico.

Primeiramente, apresenta-se nesta seção, o significado filosófico da palavra “crítica”. Abbagnano (2007) esclarece que foi um termo inserido pelo filósofo Immanuel Kant, que significa o procedimento que dá início ao autoconhecimento.

Na continuidade, o filósofo Kant afirma que essa palavra poderia ter significado positivo e negativo: positivo, quando a crítica pode fazer com que o sujeito garanta racionalmente o uso da razão; negativo, quando o uso da razão é restringido. No trecho a seguir, a participação da crítica no iluminismo e do seu maior inspirador John Locke.

Assim entendida afigurava-se a Kant como uma das tarefas de sua época ou, como diz ele habitualmente, da "Idade Moderna"; de fato, constituía a aspiração fundamental do Iluminismo, que, decidido a submeter todas as coisas à crítica da razão, não se recusava a submeter a própria razão à crítica, para determinar seus limites e eliminar de seu âmbito os problemas fictícios (v. ILUMINISMO). Pode-se dizer que quem abriu esse caminho ao Iluminismo foi um de seus maiores inspiradores, Locke; este, segundo palavras contidas na Epístola ao leitor, a qual antecede o Ensaio sobre o entendimento humano, concebeu o Ensaio com a finalidade de "examinar as capacidades próprias do homem e verificar quais objetos seu intelecto é capaz ou não de considerar". O Iluminismo adotou esse ponto de vista (v. COISA-F.M-SI). O título que Kant pensara dar à Crítica da Razão Pura, ou seja, os limites da sensibilidade e da razão (carta a Marcos Herz, de 7-VI-1771) exprime bem o significado que ficou ligado à palavra "crítica" (ABBAGNANO, 2007, p. 223).

Ainda, no dicionário de filosofia de Abbagnano (2007), encontra-se o conceito de criticismo, que seria um dos pontos-chave da filosofia moderna e contemporânea, formulada por Immanuel Kant. No excerto abaixo, o autor aponta resumidamente os pontos da doutrina criticista de Kant.

Formulação crítica (v.) do problema filosófico e, portanto, condenação da metafísica como esfera de problemas que estão além das possibilidades da razão humana. 2- Determinação da tarefa da filosofia como reflexão sobre a ciência e, em geral, sobre as atividades humanas, a fim de determinar as condições que garantem (e limitam) a validade da ciência e, em geral, das atividades humanas. 3- Distinção fundamental, no domínio do conhecimento, entre os problemas relativos à origem e ao desenvolvimento do conhecimento no homem e o problema da validade do próprio conhecimento, isto é, distinção entre o domínio da psicologia (Kant disse "fisiologia", Crít. R. Pura, § 10) e o domínio lógico-transcendental ou lógico-objetivo, onde tem lugar a questão de *iure da validade* do conhecimento, insolúvel no terreno de facto (ABBAGNANO, 2007, p. 224).

A partir da definição filosófica dos termos "crítica" e "criticismo", passa-se a entender de forma mais clara o conceito que intitula esse subcapítulo, ou seja, como o sujeito torna-se crítico? Pode-se responder a esse questionamento de forma simples e objetiva. Para um sujeito ser crítico, ele precisa aprender a ser crítico; a partir daí temos um ensino capaz de "fecundar" e "parir" um sujeito crítico, autônomo e consciente de sua cidadania.

Saviani (2009), no artigo "paradoxo da educação escolar", questiona diversas vezes: "que escola queremos?". Aqui é pertinente o questionamento: que escola precisamos, para fazer com que o ensino seja voltado para a construção de sujeitos críticos? Saviani (2009) contribui para a resposta a esta indagação, ao afirmar que se precisa de uma escola que seja preparadora de indivíduos capazes de exercer sua cidadania, seres autônomos, capazes de tomar decisões. Essa escola precisa ter

como objetivo formar os indivíduos para que sejam cidadãos críticos e transformadores da realidade que vivem.

A partir desses questionamentos e das suas respostas, surge mais um: Como fazer com que a escola tenha esse objetivo e realmente consiga alcançá-lo? Novamente, Saviani (2009) contribuir para responder a esse questionamento, afirmando que, neste contexto, surge um paradoxo, apresentado no trecho abaixo.

Eis aí o paradoxo: o mesmo raciocínio coerente e plausível que respalda o papel da escola de formar para o exercício consciente da cidadania gera conclusões contraditórias. Assim, quando, diante da pergunta que escola queremos, respondemos que queremos uma escola que forme para o exercício consciente da cidadania, encontramos-nos diante de expectativas contraditórias: queremos, pela ação educativa, contar com cidadãos ativos, críticos e transformadores, mas no fundo desejamos que esses mesmos cidadãos sejam dóceis, colaboradores, compreensivos das diferenças e desigualdades, respeitosos da ordem social e conformados à situação vigente; submissos, portanto, às normas e valores próprios da sociedade tal como se encontra constituída (SAVIANI, 2009, p. 16).

A partir do paradoxo apresentado por Saviani (2009), encontramos na educação o contexto de problemas sociais existentes, por diversas vezes apontados nas obras de Paulo Freire (1921-1997), que defende a “Pedagogia Libertadora” como resposta para as mudanças sociais necessárias. Saviani (2009) aponta que não seria da escola a tarefa de fazer justiça social, mas, sim, este problema deveria ser resolvido com uma reforma social. Assim, toda a sociedade poderia ter as mesmas oportunidades, sem injustiças, contribuindo para que todos pudessem ter os mesmos direitos e, igualmente, teriam acesso à educação de maneira igualitária, cabendo à escola somente o papel educativo.

Pensando dessa forma, percebemos a idealização de uma sociedade utópica, pois a realidade que se apresenta, principalmente na sociedade brasileira, é muito diferente. Sendo assim, necessita-se da interferência da escola e da construção de uma pedagogia que liberte, que seja motivadora de mudanças no âmbito social. Partindo de uma análise histórica, o processo educacional sempre se apresentou de forma desigual na estratificação das sociedades, nos diferentes contextos históricos, gerando, principalmente na sociedade capitalista, uma gigantesca lacuna entre burguesia e proletariado, aumentando ainda mais a desigualdade de oportunidades que se apresentam nestes dois estratos. Saviani (2009) complementa o referido pensamento com o trecho a seguir.

Essa contraposição entre uma educação para as elites e outra para os trabalhadores é camuflada pela proposta de escola única que, no entanto, pelas suas diferenciações internas reforça, por dissimulação, a contradição de classes (SAVIANI, 2009, p. 25).

A superação desta contraposição apresentada por Saviani no excerto acima pode ser alcançada com uma escola que incentive esta mudança, sendo o professor o protagonista desta transformação. Giroux (2013) destaca a importância de o educador fazer com que o educando veja o ensino como forma de intervenção no mundo, fazendo com que, através da educação, a transformação social aconteça. No trecho abaixo, pode-se perceber a força do educador e da pedagogia crítica, segundo o autor.

Los educadores pueden resaltar el carácter performativo de la educación como un acto de intervención en el mundo, que se mueva de cuestiones simples de crítica y entendimiento. La pedagogía no es simplemente sobre la competencia o la enseñanza de conocimiento, habilidades y valores a los jóvenes, también está relacionada con la posibilidad de interpretación como un acto de intervención en el mundo. Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica destaca las diversas condiciones bajo las que se producen las nociones de autoridad, conocimiento, valores y las distintas posiciones como sujeto, e interactúa dentro de relaciones desiguales de poder [algunos niños tienen piletas de natación olímpicas, mientras que otros tienen que soportar agujeros en los techos de las aulas]; problematizando también los roles con carga ideológica y a menudo contradictorios y las funciones sociales que los educadores asumen dentro del aula [como policía, educador, vendedor, etc (GIROUX, 2013, p. 20).

Contribuindo com a formação de um sujeito crítico, Giroux (2013) afirma que os educadores precisam desenvolver propostas pedagógicas que estimulem o questionamento, a resolução de problemas e um espaço de diálogo onde o educando possa formar o pensamento crítico a respeito do mundo em que vive e da sociedade em que está inserido, sendo assim capaz de realizar mudanças em seu tempo e espaço de ação. O educador precisa dar sentido ao ato de ensinar, não somente depositando conhecimento, mas, sim, construindo valores conjuntos através de experiências proporcionadas pelo ambiente educacional em que está inserido.

Somente através do ensino voltado para a formação através de experiências, o sujeito será capaz de perceber a sua realidade e sentir-se capaz de interferir nela. Essa percepção de ensino é igualmente compartilhada por Paulo Freire (1987), ao afirmar que somente o aluno conhecendo a realidade em que está inserido e tendo noção do seu compromisso com mudança desta realidade, ele será capaz de realmente efetivar a necessária transformação social. No excerto abaixo, apresenta-se a visão de Giroux (2013) a respeito da proposta de construção deste aluno crítico que tanto se almeja.

La esperanza educada es la base para dignificar nuestra labor como intelectuales; ofrece el conocimiento crítico ligado a un cambio social democrático, está arraigada en responsabilidades compartidas y permite a docentes y estudiantes reconocer la ambivalencia y la incertidumbre como dimensiones fundamentales del aprendizaje. Esta esperanza ofrece la posibilidad de pensar más allá de lo dado –y deja abierto un terreno pedagógico en el cual docentes y estudiantes pueden comprometerse en la crítica, el diálogo y una lucha por la justicia final abierto. Difícil como esta tarea puede parecer a los educadores, si no a un público mayor, es una lucha que vale la pena llevar a cabo (GIROUX, 2013, p. 25)

O desejo de fomentar a criticidade no educando se entrelaça com o pensamento do filósofo Sócrates e do educador Paulo Freire. Ambos abordam a necessidade de um ensino voltado para a construção de um indivíduo crítico, dotado de capacidade para intervir na sociedade em que vive. Sócrates, segundo Platão (2017), acusado de corromper a juventude da cidade de Atenas, dedicou sua existência à busca do conhecimento, ensinando aos jovens que o questionamento crítico do conhecimento preestabelecido poderia levar ao verdadeiro conhecimento.

Freire (1987) critica o método “bancário” de ensino, afirmando que ele é responsável pela perpetuação da desigualdade de classes, diferenciando opressores e oprimidos não somente pelo abismo econômico, mas também pela alienação educacional, propositalmente delegada aos oprimidos, impedindo-os de pensar criticamente. O ensino libertário de Freire (1987) apresenta os problemas sociais como um desafio a ser superado, fazendo com que os educandos “em suas conexões com outros num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada” (FREIRE, 1987, p. 45).

3 A GESTAÇÃO

A metodologia de uma pesquisa pode ser definida como a “aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para a construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 14). No excerto transcrito abaixo, caracteriza-se a pesquisa.

A pesquisa científica é uma atividade humana, cujo objetivo é conhecer e explicar os fenômenos, fornecendo respostas às questões significativas para a compreensão da natureza. Para essa tarefa, o pesquisador utiliza o conhecimento anterior acumulado e manipula cuidadosamente os diferentes métodos e técnicas para obter resultado pertinente às suas indagações (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 48).

Como a pesquisa científica é uma atividade do ser humano, cujo objetivo é interpretar os fenômenos naturais, este capítulo, com o título “A gestação”, faz uma analogia ao período de desenvolvimento do feto, para apresentar a metodologia traçada para desenvolver esta dissertação. Primeiramente, neste capítulo, aponta-se a característica da pesquisa, em seguida o método hermenêutico, o contexto e os sujeitos do estudo, os procedimentos de coleta e de análise das informações e os cuidados éticos.

3.1 Característica da Pesquisa

A pesquisa desenvolvida segue uma abordagem qualitativa, a qual propiciou que este estudo focado no campo educacional permanecesse em constante questionamento, com o propósito de compreender o tema investigado num todo,

através de procedimentos que permitiram a reflexão das experiências vividas pela pesquisadora e pelos sujeitos, na perspectiva da sua interpretação. Esse direcionamento, segundo Bogdan e Biklen (1994), permitiu o aprofundamento do tema pesquisado.

A abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 49).

Bogdan e Biklen (1994) também apontam cinco características da pesquisa de abordagem qualitativa: 1. A fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo-se o investigador como instrumento principal; 2. é descritiva; 3. o interesse pelo processo é maior do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4. os dados são analisados de forma indutiva; 5. o significado é de importância vital. Essas características induzem o pesquisador a constantemente questionar o seu objeto de investigação, procurando entender as ações ocorridas a partir das relações sociais observadas.

A abordagem qualitativa neste estudo permitiu uma pesquisa mais ampla e profunda, caracterizada pela presença de crenças, valores, sentimentos e vivências, que a abordagem quantitativa não consegue expressar. Quando falamos em ensino, referimo-nos também a ações, sentimentos e vivências, não para buscar generalizações, mas, sim, para compreender com maior profundidade o *lócus* de pesquisa. “Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Além disso, esta pesquisa, do ponto de vista de sua natureza, é também de base, que, segundo Prodanov e Freitas (2013), objetiva gerar uma nova compreensão a respeito do tema abordado, visando colaborar com o avanço da ciência, no caso desta pesquisa, buscar uma relevância para o ensino e para a prática pedagógica docente atual. Entende-se que essa pesquisa é de base, pois houve um processo de elaboração de princípios pedagógicos a partir do entrelaçamento da maiêutica socrática e da pedagogia freireana.

Como procedimento técnico para a elaboração dos princípios pedagógicos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, a partir da leitura de obras sobre a temática pesquisada, tendo como fonte as principais obras de Platão e de Paulo Freire.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Uma das vantagens da pesquisa bibliográfica é que ela permite que o pesquisador conheça de forma mais ampla os acontecimentos a serem investigados na pesquisa. A presente pesquisa provoca um diálogo entre dois filósofos que viveram em dois momentos históricos muito diferentes, analisando o entrelaçamento entre a Maiêutica Socrática e a Pedagogia Freireana, para a formação de alunos críticos.

A pesquisa bibliográfica, neste caso, proporcionou um maior conhecimento acerca da corrente filosófica dos dois pensadores, propiciando, além do conhecimento mais aprofundado dos métodos de ensino defendidos pelos dois filósofos, o surgimento de princípios norteadores acerca da prática educacional atual, contribuindo para o avanço científico no campo da prática do ensino.

Os passos seguidos na pesquisa bibliográfica para esse estudo e que foram indispensáveis para a realização desta pesquisa, segundo Prodanov e Freitas (2013), foram: escolha do tema; levantamento de material bibliográfico; elaboração do problema; organização do plano provisório; procura pelas fontes; leitura do material levantado; fichamento; organização do assunto de maneira lógica e, por último, a redação do texto.

Os dados bibliográficos são registrados em fichas documentais ou em arquivos (pastas) na memória do computador, distinguindo-se os mais significativos. Em seguida, o pesquisador organiza a redação provisória do trabalho (independentemente do tipo, nível ou da natureza), colocando em ordem os dados obtidos, a partir da preparação de um pré-sumário. Convém lembrar que o texto deve ser redigido para ser entendido tanto pelo leitor visado (orientador/banca) quanto pelo público em geral, utilizando-se citações que sustentem as afirmações, atentando às normas formais de apresentação de trabalho acadêmico e aos princípios de comunicação e expressão da língua portuguesa. Para a coleta dessas fontes, empregamos a técnica de fichamento (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

Além da pesquisa bibliográfica, fundamental para a manifestação dos princípios pedagógicos a partir do entrelaçamento de Sócrates e Freire, utilizou-se o procedimento técnico da pesquisa de campo, que buscou o entrelaçamento do contexto escolar com a pesquisa bibliográfica. A pesquisa de campo foi desenvolvida

na perspectiva de analisar, a partir de professores da educação básica, a presença ou não de pressupostos da maiêutica socrática e da pedagogia freireana. O trecho abaixo descreve o objetivo da pesquisa de campo.

A pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 59).

Para Prodanov e Freitas (2013), o estudo de campo permite que a pesquisa tenha maleabilidade, fazendo com que os objetivos do planejamento sejam feitos e refeitos, conforme a necessidade do pesquisador. Outra característica importante desta pesquisa foi a possibilidade de interação com o assunto investigado, possibilitando a delimitação da técnica mais apropriada para a coleta de informações, no caso, a entrevista semiestruturada.

3.2 Método hermenêutico

A universalidade do ponto de vista hermenêutico não tolera uma restrição, segundo meu parecer, também lá onde se trata da multiplicidade da tomada dos interesses históricos, que se reúnem na ciência da história. Certamente que existem muitos modos de escrever a história e de pesquisar a história. Não se pode dizer, de modo algum, que toda tomada de interesse histórico tenha seu fundamento na realização consciente de uma reflexão histórico-efetual (GADAMER, 1997, p. 19).

Esta pesquisa foi delineada a partir do método hermenêutico, que, segundo Palmer (1969), deriva da palavra *Hermeneuin* e *hermeneia*, que, em diferentes formas, aparecem em muitos textos gregos da Antiguidade. A palavra *hermeios* é uma dessas formas, que se referia ao deus mensageiro Hermes. No trecho a seguir, o autor descreve a origem da palavra hermenêutica.

A palavra grega *hermeios* referia-se ao sacerdote do oráculo de Delfos. Esta palavra, o verbo *hermeneuein* e o substantivo *hermeneia*, mais comuns, remetem para o deus-mensageiro-alado Hermes, de cujo nome as palavras aparentemente derivaram (ou vice-versa?). E é significativo que Hermes se associe a uma função de transmutação — transformar tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo que essa inteligência consiga compreender. As várias formas da palavra sugerem o processo de trazer uma

situação ou uma coisa, da inteligibilidade à compreensão. Os Gregos atribuíam a Hermes a descoberta da linguagem e da escrita — as ferramentas que a compreensão humana utiliza para chegar ao significado das coisas e para o transmitir aos outros (PALMER, 1969, p. 24).

Conforme o autor, a maneira de “tornar compreensível”, que, segundo os gregos está associada a Hermes como transmissor de uma mensagem, é expressa no significado das palavras *hermeneuein* e *hermeneia*, usadas na antiguidade e que possuem três direções que as exemplificam: “expressar em voz alta, ou seja, dizer; explicar, como quando se explica uma situação; traduzir, como na tradução de uma língua estrangeira” (PALMER, 1969, p. 24).

O debate trazido pelo autor a respeito da origem das palavras *hermeneuei* e *hermeneia* e os seus três significados de seu uso antigo permeia todo contexto geral do problema hermenêutico, pois na descrição utilizada na Modernidade para este conceito destacam-se um ou outro significado da vertente grega de onde surgiu a hermenêutica. Assim ressalta-se a importância de remeter-se as orientações da interpretação “como dizer, como exemplificar e como traduzir” (PALMER, 1969, p. 40).

Assim, a hermenêutica, no seu princípio histórico, é mais referenciada na tradução linguística, utilizada principalmente nas traduções de textos antigos e bíblicos. Ainda, segundo (PALMER, 1969, p. 41), “o fenômeno da tradução é o próprio cerne da hermenêutica: nele se confronta a situação básica da hermenêutica, de ter que compor o sentido de um texto, trabalhando com instrumentos gramaticais, históricos e outros para decifrar um texto antigo”.

No “Dicionário de Filosofia” de Abbagnano (2007), a palavra hermenêutica também é referenciada como um método de interpretação de textos bíblicos, e pode significar qualquer técnica de interpretação. Na obra, “Epistemologia das Ciências Humanas”, Domingues (2004) igualmente explica que a hermenêutica é compreendida como a “arte de ler e interpretar os textos, abarcando em seu campo de atividades a filologia clássica, a exegese bíblica e a hermenêutica jurídica” (DOMINGUES, 2004, p. 345). Assim, surge a ideia mais utilizada da hermenêutica, ligada à interpretação de textos, e que, até há pouco tempo, era considerada apenas uma técnica que poderia ser ensinada como uma disciplina e que poderia auxiliar principalmente teólogos, magistrados e estudiosos.

Esse desvio da hermenêutica técnica e específica para uma mais abrangente, pensada filosoficamente como forma de apresentar uma teoria generalizada e

interpretativa, surge, segundo Domingues (2004), apenas no período contemporâneo, a partir do século XIX, com o filósofo e teólogo alemão Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834), e, no século XX, adquire grande alcance com o filósofo e professor universitário Martin Heidegger (1889-1976). Nos dias atuais, o método hermenêutico é encontrado nas obras de Gadamer (1900-2002); Jürgen Habermas (1929); Paul Ricoeur (1913-2005); e na de Gadamer (1900-2002), ao qual se faz referência no início desta seção e que é um dos grandes expoentes da hermenêutica contemporânea.

Gadamer (1997) apresenta uma contradição que surge na Idade Moderna, marcada pela evolução científica e a criação do método científico, no sentido de uma tentativa de transformar a hermenêutica em algo metódico e seguro. O autor, no trecho a seguir, tenta desvincular essa ideia que se apresenta na Idade Moderna, afirmando que a hermenêutica está ligada à experiência que o homem tem no mundo.

O fenômeno da compreensão e da maneira correta de se interpretar o que se entendeu não é apenas, e em especial, um problema da doutrina dos métodos aplicados nas ciências do espírito. Sempre houve também, desde os tempos mais antigos, uma hermenêutica teológica e outra jurídica, cujo caráter não era tão acentuadamente científico e teórico, mas, muito mais, assinalado pelo comportamento prático correspondente e a serviço do juiz ou do clérigo instruído. Por isso, desde sua origem histórica, o problema da hermenêutica sempre esteve forçando os limites que lhe são impostos pelo conceito metodológico da moderna ciência. Entender e interpretar os textos não é somente um empenho da ciência, já que pertence claramente ao todo da experiência do homem no mundo. Na sua origem, o fenômeno hermenêutico não é, de forma alguma, um problema de método. O que importa a ele, em primeiro lugar, não é estruturação de um conhecimento seguro, que satisfaça aos ideais metodológicos da ciência - embora, sem dúvida, se trate também aqui do conhecimento e da verdade. Ao se compreender a tradição não se compreende apenas textos, mas também se adquirem juízos e se reconhecem verdades. Mas que conhecimento é esse? Que verdade é essa? (GADAMER, 1997, p. 31)

A experiência de mundo, apresentada por Gadamer (1997), faz-se necessária para a compreensão e a interpretação de textos, sendo, portanto, indispensável neste trabalho. Apresenta-se nos textos a opinião do autor; o pesquisador que faz a interpretação é contemporâneo, tem suas próprias vivências e traz a sua perspectiva de mundo na interpretação dos textos. “Este é o triunfo do método filológico: conceber o espírito passado como presente, o espírito estranho como familiar” (GADAMER, 1997, p. 366).

O método hermenêutico pode ser entendido igualmente como a ação de interpretar algum fato que nos afeta; conseqüentemente, essa ação leva à construção

de um conhecimento e a uma reflexão acerca do que vivemos. A partir desta reflexão acerca dos textos interpretados, pode-se perceber o desvelar que a hermenêutica traz para a pesquisa.

Assim, a pesquisa proposta a partir do delineamento hermenêutico, buscará, na Pedagogia Freireana, a presença de elementos maiêuticos, desenvolvidos previamente pelo filósofo Sócrates. Porém, não se procurou um movimento estático, metódico acerca da compreensão do assunto, mas, sim, a compressão de contextos históricos diferentes onde surgiram novas compreensões, relacionadas com a escola e a prática pedagógica dos educadores, contribuindo para a discussão de princípios pedagógicos norteadores do ensino atual.

3.3 Contexto e participantes do estudo

Em relação à aproximação da pesquisa bibliográfica com a realidade escolar, investigou-se a prática pedagógica de quatro professores. Os professores pertencem a uma mesma escola e exercem suas funções profissionais atuais em uma Escola da Rede Particular de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, que atende a partir da Educação Infantil até o Ensino Médio Profissionalizante. Estes professores têm vínculo profissional com a escola há mais de vinte anos. Eles já atuaram em outras redes e instituições de ensino. Três deles atuam no Ensino Fundamental e Médio e um somente no Ensino Médio.

Os entrevistados foram escolhidos a partir das quatro áreas do conhecimento, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que são: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Porém, como dentro destas áreas há diferentes Componentes Curriculares, os professores entrevistados atuam nos seguintes componentes: matemática, educação física, geografia e biologia.

A escolha deu-se pelo fato de estarem atuando por mais tempo na área do ensino e assim puderam contribuir com informações a respeito das transformações que ocorreram nas práticas pedagógicas ao longo dos últimos anos. Além disso, trazem a realidade cotidiana de professores em busca do desenvolvimento da criticidade dos alunos de uma instituição de ensino privada.

Para definir a instituição, houve uma conversa com o diretor para propor a realização da pesquisa. Ele se mostrou muito receptivo às entrevistas com os professores, alegando que seria uma contribuição para o ensino na atualidade. Durante a conversa, foi explicado o objetivo da pesquisa e a escolha dos professores. O diretor colocou-se à disposição, caso a pesquisadora precisasse de auxílio.

O Professor 1, entre 1997 e 2001, cursou licenciatura plena com habilitação em matemática, pela Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). Entre 2011 e 2013, cursou mestrado profissionalizante no ensino de matemática na Universidade Franciscana (UNIFRA) em Santa Maria. O Professor 2 cursou licenciatura plena em educação física, na Universidade Regional de Cruz Alta, entre 1990 e 1995. Cursou especialização em recreação e lazer na UNICRUZ. O professor 3 cursou licenciatura em estudos sociais, na Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), curso concluído em 1989. Cursou licenciatura plena em geografia, igualmente na UNIJUI, com conclusão no ano de 1998. Posteriormente, cursou mestrado em geografia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que concluiu em 2001. O professor 4 cursou licenciatura curta em biologia, na Universidade Regional do Rio Grande do Sul (UNIJUI), entre 1986 e 1989. Licenciatura plena em biologia, igualmente na UNIJUI, entre 1995 e 1997. Posteriormente, cursou mestrado em fisiologia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entre 2002 e 2004. O professor 1 atua no Ensino Fundamental 2 e no Ensino Médio, no componente curricular matemática. O professor 2 atua na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 1 e 2, no componente curricular educação física. O professor 3 atua no Ensino Fundamental 2 e no Ensino Médio, no componente curricular Geografia. O professor 4 atua no Ensino Médio, no componente curricular biologia.

3.4 Etapas e Procedimentos de Coleta de Informações

A coleta de informações para esta pesquisa deu-se através de duas etapas: inicialmente, a pesquisa bibliográfica e, posteriormente, pesquisa de campo. Essas etapas são descritas a seguir, para um melhor entendimento de como ocorreu o procedimento de coleta de informações para este estudo.

3.4.1 Pesquisa Bibliográfica – 1ª Etapa

Este estudo, com foco no entrelaçamento da maiêutica e da pedagogia, partiu da pesquisa bibliográfica, apropriando-se do método hermenêutico a fim de interpretar as principais fontes de coleta das informações dos seguintes autores primários: Platão e Paulo Freire. As principais obras utilizadas dos referidos autores foram as citadas e brevemente comentadas a seguir:

A - Platão

- Fédon: Nesta obra, Platão narra a última conversa do seu mestre Sócrates com seus amigos próximos e discípulos na prisão, no dia em que a sentença que o havia condenado seria cumprida. Assim, o tema principal dessa obra é a morte.

- Sofista: Esta obra é caracterizada pela retratação dos sofistas, tentando diferenciar o filósofo do político. Nesta obra, Platão mostra claramente o desprezo de Sócrates pela sofística, principalmente, pela atuação moral dos sofistas.

- Apologia de Sócrates: A principal obra de Platão, que retrata a defesa do seu mestre Sócrates da acusação de corromper a juventude ateniense e de não crer nos deuses da cidade. Esta obra é dividida em três partes e mostra claramente a superioridade intelectual de Sócrates e sua grandiosidade como filósofo que marcou a história da filosofia ocidental.

- O Banquete: Esta obra aproxima-se de uma narrativa em prosa. Esses diálogos acontecem na casa do poeta Agatão, que dá uma festa para comemorar a obtenção de um prêmio por uma peça num concurso. Durante a festa, discursam várias celebridades, mas o discurso considerado mais importante é o de Sócrates.

- Diálogos: Teeteto/Crátilo: Nesta obra, encontra-se o diálogo entre Teeteto e Sócrates a respeito do conhecimento. Sócrates intima Teeteto a responder sobre em que consiste o conhecimento. Neste diálogo, Sócrates descreve seu método maiêutico e o compara com o ofício de sua mãe que era parteira.

B) Paulo Freire

- **Pedagogia da Autonomia:** Em uma das últimas obras escritas pelo educador, ele retoma as críticas feitas à forma de ensino tradicional ou bancária, ressaltando a importância da formação docente para essa mudança de realidade, pois, segundo ele, somente assim os alunos teriam maior autonomia e consciência do ser educando.

- **Pedagogia da Indignação:** Este livro estava sendo escrito quando o autor faleceu, sendo publicado posteriormente. Nesta obra, encontram-se cartas pedagógicas nas quais Paulo Freire expressa toda sua preocupação a respeito da educação e da sua conseqüente interferência na sociedade.

- **Por uma Pedagogia da Pergunta:** Esta obra trata de um diálogo entre Paulo Freire e Antonio Faundez, no qual os dois contam as experiências vividas no exílio e também discutem a proposta pedagógica de Freire a respeito da Pedagogia Libertadora.

- **Pedagogia do Oprimido** – Esta é a principal obra do educador na qual ele apresenta as suas ideias para uma mudança educacional e social. O pensamento de Freire a respeito da educação e de como ele acredita que a educação deve ser provoca o leitor a repensar suas próprias ações em sala de aula, tirando-o da zona de conforto, ciente de que a mudança pode acontecer nas pequenas atitudes.

As obras citadas e comentadas foram indispensáveis para o entrelaçamento entre a maiêutica socrática e a pedagogia freireana, pois, a partir destas teve-se conhecimento do pensamento de Sócrates e Paulo Freire, emergindo princípios pedagógicos norteadores do ensino na atualidade. A leitura destas obras tornou-se relevante pois se trata de obras primárias a respeito da temática estudada, justificando assim a escolha das mesmas.

3.4.2 Pesquisa de Campo – 2ª Etapa

A segunda etapa da coleta de informações, deu-se através de pesquisa de campo, utilizando a técnica da entrevista semiestruturada (APÊNDICE A). Segundo Prodanov e Freitas (2013), o pesquisador pode determinar as técnicas que são usadas para coletar os dados necessários à construção do estudo. Assim, a entrevista semiestruturada foi definida como melhor forma de coleta. “Embora possa se aprender

mais com umas entrevistas do que com outras, e embora não se possa usufruir da mesma intensidade com todas as pessoas entrevistadas, mesmo uma má entrevista pode proporcionar informação útil” (BOGDAN; BIKLEIN, 1994, p. 136). Ainda, segundo Bogdan e Biklein (1994), a entrevista é uma conversa que tem a intenção de buscar informações: “em todas estas situações, a entrevista é utilizada para produzir dados descritivos na linguagem do próprio sujeito”. No trecho abaixo, justifica-se a utilização da entrevista semiestruturada neste estudo.

Nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a clareza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão. Se bem que este tipo de debates possa animar a comunidade de investigação, a nossa perspectiva é a de que não é preciso optar por um dos partidos. A escolha recai num tipo particular de entrevista, baseada no objectivo da investigação (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

A partir da entrevista semiestruturada, foi possível conhecer práticas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores, em suas diferentes áreas do conhecimento, que permeiam a maiêutica socrática e a pedagogia freireana, a fim de fomentar a criticidade dos educandos.

As entrevistas foram realizadas em dois formatos diferentes: presencialmente, gravando-as em áudio e pelo aplicativo *Meet do Google*, gravando-as no formato audiovisual. Foi necessário possibilitar as duas formas de entrevista, pois, no momento da pesquisa até o presente, foram necessários cuidados, devido à pandemia do COVID-19. Portanto o professor 1 e o professor 4 foram entrevistados de forma presencial. Já os professores 2 e 3 pelo *Google Meet*. Após, as entrevistas foram transcritas a fim de fornecer subsídio para a escrita da pesquisa.

Os questionamentos que orientaram as entrevistas estavam relacionados às práticas pedagógicas que norteiam o trabalho destes educadores, como esses educadores se colocam frente ao ensino atual, se acontece o estímulo à criticidade dos educandos em sala de aula e a análise que fazem da contribuição do trabalho do educador na sociedade (APÊNDICE A).

3.5 Procedimento de Análise das Informações

A análise das informações coletadas para a referida pesquisa se deu a partir do método de análise textual discursiva. Sousa e Galiazzi (2018) afirmam que esse método teve origem na união da fenomenologia dos filósofos Merleau Ponty e Husserl, do naturalismo e do existencialismo e da hermenêutica existencialista de Heidegger. Este método está atualmente muito presente nas análises acadêmicas, pois auxilia na averiguação das informações qualitativas, para que sejam produzidos novos entendimentos.

Segundo Moraes (2003), nas pesquisas de abordagem qualitativa estão sendo muito utilizadas as análises textuais, tanto de textos já existentes, quanto de textos produzidos a partir de observações e entrevistas. As análises textuais permitiram que o pesquisador aprofundasse o entendimento de determinado fenômeno pesquisado de forma criteriosa e rigorosa. Essa análise textual qualitativa é uma forma de organizar a construção de novos conhecimentos acerca do que está sendo pesquisado. Para isso, se recorre aos seguintes passos: a desconstrução dos textos e a unitarização, o estabelecimento de relações, captura de novos emergentes e a auto-organização.

Denomina-se de *corpus* os textos sujeitos à análise do pesquisador, que encontra uma infinidade de informações, opiniões e diferentes manifestações a respeito do objeto a ser investigado nestes textos. Por isso, os textos são subjetivos, pois podem ser interpretados de diferentes formas. Assim, o pesquisador precisa analisar o *corpus*, tendo consciência de que não há uma leitura única e objetiva. “Ainda que, seguidamente, dentro de determinados grupos, possam ocorrer interpretações semelhantes, um texto sempre possibilita múltiplas significações” (MORAES, 2003, p. 193).

O *corpus* deste trabalho foi constituído principalmente através das obras de Platão, que descrevem os ensinamentos de Sócrates e as obras de Paulo Freire. Além deles, também compõem o *corpus* as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores, a fim de analisar os pressupostos socráticos e freireanos no ensino atual.

A análise textual discursiva é mais do que simplesmente um conjunto de procedimentos previamente definidos. “Trata-se de uma metodologia aberta, pois possibilitou abrir o caminho para um pensamento de investigação e de movimento, que permitiu encontrar diferentes verdades, reconstruindo assim novos saberes” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 119).

O mestrando que trabalha com a análise textual discursiva não tem, no início, uma visão clara e completa do processo todo, necessitando movimentar-se nele como quem navega construindo o mapa enquanto avança (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 120).

Segundo Moraes e Galiazzi (2006), essa possibilidade de reconstruir novos saberes é proporcionada através da realidade, que não está pronta para ser transmitida pelo pesquisador. Essas realidades, improváveis e incertas, traduzem a realidade investigada que se encontra em constante mudança e transformação. Assim, a escolha pela análise textual discursiva justificou-se pelo fato de ser uma ferramenta aberta, que permite que a pesquisa seja constantemente reconstruída, potencializando a emergência da criatividade de modo seguro e gratificante, tudo isso pautado num ambiente de organização, disciplina, dedicação à leitura e, principalmente, extremo trabalho.

Além disso, a análise textual discursiva dialoga com a hermenêutica. Sousa e Galiazzi (2018) apresentam a hermenêutica apontada por Gadamer, como uma característica da Análise Textual Discursiva. No excerto a seguir, pode-se compreender a influência da hermenêutica segundo os autores.

Na ATD podemos compreender a influência da perspectiva hermenêutica gadameriana desde a vinculação do fenômeno ao investigador que se propõe a compreender, passando pelo exercício da escuta das tradições históricas que se mostram no fenômeno como centralidade para sua compreensão, até a consciência dos preconceitos que o investigador carrega à medida que amplia seus horizontes com o que se envolve em seu foco analítico (SOUSA; GALIAZZI, 2016, p. 41).

Sousa e Galiazzi (2018) descrevem uma aproximação dos passos de unitarização, categorização e metatexto com a noção de espiral hermenêutica, pois, segundo os autores, não se tem como interpretar um texto negligenciando nossas compreensões prévias a respeito do assunto, o que vai ao encontro de Gadamer, ao afirmar que o pesquisador poder trazer sua vivência para dentro da interpretação do que foi pesquisado.

Já Moraes (2003) sintetiza a análise textual discursiva afirmando que se trata de um processo que une a análise com a síntese, fazendo assim uma análise rigorosa e profunda dos textos selecionados para obter uma maior compreensão e um entendimento mais completo acerca do assunto abordado na pesquisa. O autor ainda propõe quatro etapas a serem percorridas no método de análise textual discursiva:

Unitarização; Categorização; Metatexto e, como resultado, a Teorização. Essas etapas foram aplicadas nesta pesquisa e aconteceram segundo descrito a seguir.

A primeira etapa do método de análise textual discursiva, segundo Moraes (2003), corresponde à separação dos textos selecionados em pequenas partes, para construir uma visão mais aprofundada de um todo. Essa ação o autor chama de “unitarizar”. Dessa forma, as principais obras de Platão, bem como as de Paulo Freire, as obras primárias para este estudo, foram lidas e grifadas para destacar pequenas partes, as mais relevantes, para a construção desta dissertação. No trecho a seguir, Moraes; Galiazzi (2006) descrevem esse primeiro processo de análise.

Unitarizar é interpretar e isolar ideias elementares de sentido sobre os temas investigados. Constitui leitura cuidadosa de vozes de outros sujeitos, processo no qual o pesquisador não pode deixar de assumir suas interpretações. Ao expressar múltiplas vozes, o processo consiste em um diálogo com interlocutores em que participam diversificados pontos de vista, sempre expressos na voz do pesquisador. Na unitarização os textos submetidos à análise são recortados, pulverizados, desconstruídos, sempre a partir das capacidades interpretativas do pesquisador. Nisso fica presente sua autoria, ao mesmo tempo que seu limite (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 123).

Na segunda etapa, denominada “categorização”, Moraes (2003) afirma ser necessário organizar os materiais coletados na primeira etapa, seguindo um conjunto de regras, a fim de ordenar as informações. Essa etapa, segundo o autor, é uma das mais importantes, pois a partir dela, classificam-se as unidades de análise, extraídas do *corpus* dos textos. Dessa organização, resultam as *categorias*. “Cada categoria é um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima” (MORAES, 2003, p. 91). No excerto a seguir, destaca-se a importância dessa etapa.

Uma vez concretizada a impregnação nos materiais da análise, com intensa desorganização e desconstrução, as categorias emergem resultantes deste movimento de compreensão do que está sendo significado pelo pesquisador. “Tal fato não significa, contudo, que este processo seja automático e ágil. Fui e voltei diversas vezes, reposicionando os fragmentos, sempre na tentativa de evitar o equívoco na adequação dos mesmos às categorias”. É processo recursivo e recorrente exigindo intensa participação: “a possibilidade de compactar ideias fragmentadas, oportunizando às mesmas o surgimento de um novo sentido, um novo significado” (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 125).

Assim, neste trabalho de pesquisa, as categorias emergentes estão relacionadas com os objetivos propostos neste estudo. Foram quatro categorias que

emergiram da pesquisa bibliográfica, neste estudo, denominadas de princípios pedagógicos, sendo elas: o diálogo; a libertação; o professor fecundador e parteiro; a centralidade no aluno a partir da fecundação.

Da pesquisa de campo, segunda etapa, do cruzamento dos princípios pedagógicos do estudo bibliográfico com a prática pedagógica dos professores emergiram três categorias: Práticas pedagógicas: construção constante a partir da leitura de mundo; Contribuição do ensino para a sociedade atual e o nascer constante do aluno crítico.

O metatexto foi o caminho percorrido para a construção de um novo texto, a partir da organização e da elaboração destas categorias, revelando uma nova compreensão a partir do emergir dos princípios pedagógicos. “No texto resultante de uma análise textual, as divisões ou partes são definidas a partir das categorias mais amplas da análise” (MORAES, 2003, p. 97).

Sintetizando o que procuramos defender nesta parte podemos afirmar que o sistema de categorias e subcategorias que emerge de uma análise textual servirá como macroestrutura para a construção de um metatexto descritivo e interpretativo, voltado para expressar os principais elementos dos textos submetidos à análise (MORAES, 2003, p. 100).

Assim, a análise textual discursiva contribuiu para que houvesse uma organização metódica, para iniciar um movimento criativo de desconstrução e de reconstrução de conhecimentos gerados constantemente. “O ciclo de análise descrito, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo constitui um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões” (MORAES, 2003, p. 192).

3.6 Cuidados Éticos

Esta pesquisa foi inicialmente apresentada, na forma de projeto, para a instituição de ensino, a fim de obter autorização para que alguns professores, do quadro de servidores desta instituição, participassem da entrevista. Para realização destas entrevistas, foi requerida a autorização da instituição de ensino onde os

professores atuam, bem como foi entregue a Carta de Anuência (APÊNDICE B), informando a escola da referida pesquisa. Os entrevistados também receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE C), a fim de autorizarem a utilização das suas entrevistas.

Destaca-se que os nomes dos entrevistados que participaram da entrevista, não estão sendo citados. Assim a pesquisadora criou códigos para referenciar as falas dos entrevistados: professor 1 - de Matemática; professor 2 – de Educação Física; professor 3 - de Geografia; e professor 4 – de Biologia, mantendo assim em sigilo os nomes dos participantes.

4. O PARTEJAR

Neste capítulo abordam-se os resultados do estudo realizado nesta pesquisa. O título escolhido para este capítulo faz uma analogia com a ação de mediar um parto, ofício executado pela parteira, auxiliando o nascimento de uma nova vida. Ação semelhante ao trabalho realizado neste capítulo, de analisar e discutir os resultados, ou princípios pedagógicos, nascentes deste estudo.

Inicialmente, abordam-se os princípios pedagógicos que emergiram após o cruzamento do método de ensino empregado por Sócrates na Antiguidade com o defendido por Paulo Freire: o diálogo; a libertação; professor “fecundador” e “parteiro”; centralidade no aluno a partir da fecundação. Estes princípios pedagógicos nasceram a partir do aprofundamento do referencial teórico proposto para este estudo e são discutidos ao longo do primeiro subcapítulo.

No segundo momento, realizou-se o entrelaçamento dos princípios pedagógicos com a prática docente. Para o aprofundamento do conhecimento a respeito da prática docente, foram realizadas entrevistas com quatro professores, escolhidos pela área do conhecimento em que atuam, com o intuito de analisar os pressupostos da maiêutica e da pedagogia freireana no dia a dia da sala de aula destes profissionais.

As entrevistas objetivaram conhecer o cotidiano das salas de aula, as práticas utilizadas, a perspectiva dos educadores frente as gradativas transformações que o ensino vem percorrendo. Assim, as categorias que emergiram das entrevistas foram: práticas pedagógicas: construção constante a partir da leitura de mundo; contribuição do ensino para a sociedade atual.

Mais uma terceira categoria, o nascer constante do aluno crítico, abordada no terceiro subcapítulo, contemplou o objetivo específico de analisar as possibilidades de

entrelaçamento entre a maiêutica Socrática e a Pedagogia Freireana, com vistas à formação de alunos que sejam sujeitos críticos.

4.1 Princípios Pedagógicos Emergentes do Entrelaçamento entre Sócrates e Paulo Freire

Elencar princípios pedagógicos que emergiram após o aprofundamento do estudo do referencial teórico vem ao encontro do objetivo proposto nesta pesquisa, que é analisar contribuições que a Maiêutica Socrática e a Pedagogia Freireana trazem para o desenvolvimento de um ensino que vise à formação de alunos críticos na Educação Básica.

Pensando nesta contribuição, atribuiu-se o termo princípios para designar os valores percebidos dentro deste estudo. Primeiramente, não se pode deixar de atribuir significado à palavra princípio, que, neste estudo, está destacado entre os objetivos da pesquisa.

Para Abbagnano (2007), o termo princípio possui dois significados: um deles significa o ponto de partida; o outro dá o sentido de fundamento ou causa. Nesta pesquisa, o termo foi empregado para designar o fundamento do Método Socrático de Ensino e a Pedagogia Freireana. No excerto abaixo, pode-se compreender os conceitos da palavra princípio no contexto filosófico.

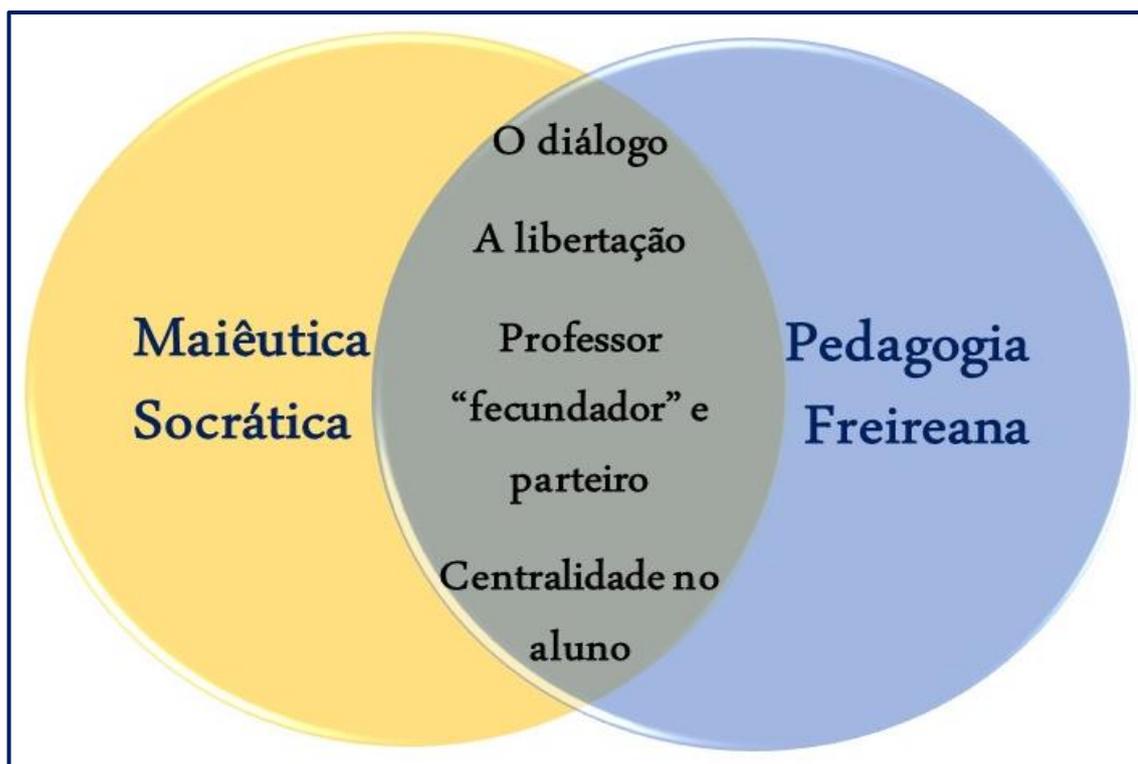
Ponto de partida e fundamento de um processo qualquer. Os dois significados, "ponto de partida" e "fundamento" ou "causa", estão estreitamente ligados na noção desse termo, que foi introduzido em filosofia por Anaximandro (Simplício, Fís., 24, 13); a ele recorria Platão com frequência no sentido de causa do movimento (Fed., 245 c) ou de fundamento da demonstração (Teet., 155 d); Aristóteles foi o primeiro a enumerar completamente seus significados. (ABBAGNANO, 2007, p. 803).

A partir da compreensão do conceito central empregado para o entrelaçamento do Método Socrático e da Pedagogia Freireana, pode-se dar sequência à descrição do resultado das leituras e do aprofundamento e da reflexão crítica que desencadeou a escrita desta pesquisa.

Conforme já foi mencionado, os princípios pedagógicos que emergiram do entrelaçamento da maiêutica socrática e da pedagogia freireana foram quatro (figura

1), cabendo aprofundá-los, pois acredita-se no potencial que desempenham no ensino. São eles: o diálogo; a libertação; professor “fecundador” e parteiro; centralidade no aluno a partir da fecundação.

Figura 1 – Categorias emergentes do entrelaçamento da Maiêutica Socrática e da Pedagogia Freireana.



Fonte: Da autora, 2021.

Estes princípios pedagógicos, emergentes do entrelaçamento da Maiêutica Socrática com a Pedagogia Freireana, são discutidos neste capítulo, a fim de auxiliarem a prática pedagógica docente e contribuírem para o avanço das pesquisas nesta área.

4.1.1 O diálogo

No aprofundamento teórico realizado a partir do filósofo Sócrates e do educador Paulo Freire, percebe-se a relevância do diálogo na construção do

conhecimento. Não importa o período histórico em que for analisado, ele tem lugar central, pois possibilita a fecundação do saber.

Nesta análise, cabe, inicialmente, conceituar a dialética, que, segundo Abbagnano (2007), é um termo que advém do diálogo e não é encontrado na história da filosofia com um único sentido, sendo assim complexo seu entendimento e utilização. O autor então define quatro principais significados para dialética: “1º a Dialética como método da divisão; 2º a Dialética como lógica do provável; 3º Dialética como lógica; 4º Dialética como síntese dos opostos” (ABBAGNANO, 2007, p. 269).

Esses significados de dialética referem-se às quatro doutrinas filosóficas que mais interferiram historicamente na edificação deste termo: platônica, aristotélica, estoicista e hegeliana. No excerto a seguir, pode-se averiguar que, a partir da contribuição destas doutrinas, Abbagnano (2007) afirma que se pode chegar, a partir de investigações históricas, a uma caracterização da dialética de uma forma um pouco mais genérica.

Com base na documentação histórica correspondente, é possível chegar a uma caracterização bastante genérica da Dialética, que de algum modo resuma todas as outras. Pode-se dizer, por exemplo, que a Dialética é o processo em que há um adversário a ser combatido ou uma tese a ser refutada, e que supõe, portanto, dois protagonistas ou duas teses em conflito; ou então que é um processo resultante do conflito ou da oposição entre dois princípios, dois momentos ou duas atividades quaisquer. Mas trata-se, como se vê, de uma caracterização tão genérica que não teria nenhum significado histórico ou orientador. O problema histórico é mais de identificar claramente os significados fundamentais e as múltiplas e díspares relações que ocorrem entre eles (ABBAGNANO, 2007, p. 269).

Após conceituar a dialética, analisa-se o diálogo, pois, neste trabalho de pesquisa, percebe-se que o diálogo utilizado na perspectiva de construir um novo conhecimento é indispensável nos processos de ensino e de aprendizagem. Tanto o filósofo Sócrates, quanto o educador Paulo Freire, figuras centrais neste estudo, destacam a importância da utilização do diálogo como uma técnica, a fim de mediar, fecundar, uma nova ideia.

Sócrates, apesar de não ser o único a utilizar o diálogo na Antiguidade, teve destaque na história da filosofia por utilizá-lo. A ironia e a maiêutica são as duas etapas do método socrático cuja base é a utilização do diálogo, pois, na etapa da ironia, o filósofo refutava todo conhecimento do seu interlocutor, segundo Ruele e Antiseri (2003), fazendo o mesmo despir-se da arrogância de saber que sabe algo a

respeito do assunto tratado, para, a partir daí, o filósofo fazer nascer novo conhecimento.

Além de promover a reflexão crítica, trazendo a luz a novos conhecimentos, o filósofo Sócrates utiliza o diálogo para promover seu método de ensino, pois o ato de dialogar tem a intenção de fazer nascer esse novo conhecimento. Essa forma de ensino também é empregada pelo educador Paulo Freire, que, como Sócrates, dialogava com seus educandos, a fim de utilizar os conhecimentos já existentes para fomentar a construção de novos.

Para Freire (1996), o diálogo é essencial ao ensino, devendo o educador estar sempre disponível para a troca de informações com os educandos. Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire aponta a postura esperada de um educador revolucionário, demonstrando na prática a necessidade de analisar um determinado fato, expor a sua opinião, sem nunca colocar-se na posição de sabedor de tudo. Mas, através do diálogo, expor a necessidade aos educandos de tomar uma postura crítica frente aos problemas enfrentados. Essa postura aberta a ouvir também é encontrada em Sócrates, expressa na clássica frase: “Só sei que nada sei”.

O diálogo ainda é apontado por Freire (1996) como a possibilidade de, a partir do desconhecimento de determinado assunto, existir uma abertura para a curiosidade, para a reflexão, para o aprender ensinando, mostrando que o educador, como qualquer ser humano, é um ser inacabado, que está em constante construção e reconstrução. “A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo” (FREIRE, 1996, p. 69). No excerto a seguir, verifica-se a importância de o educador estar aberto constantemente a novos aprendizados.

Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (FREIRE, 1996, p. 69).

À perspectiva de Paulo Freire de construção do conhecimento, alia-se a necessidade de debater assuntos que fazem parte da realidade social dos educandos, fazendo-os perceber que o debate de ideias pode trazer uma perspectiva de solução

para esses problemas. Esse debate fomentado pelo professor utiliza o diálogo no sentido de um certo conflito de opiniões, para, a partir deste conflito, emergir uma nova ideia a respeito do debatido.

Voltando novamente à Antiguidade Clássica, segundo Abbagnano (2007), grande parte do pensamento antigo, incluindo seu último pensador clássico, o filósofo Aristóteles, vê o diálogo não somente como forma de transmissão de conhecimento filosófico, mas como possibilidade de ampliação do conhecimento através da troca de opiniões. A filosofia torna-se mais rica pelo fato de essa possibilidade unir as pessoas em busca do conhecimento. No trecho a seguir, identifica-se o entendimento do autor a respeito do significado da palavra diálogo, que nos permite entrelaçar o sentido da palavra diálogo, na perspectiva antiga, socrática; na contemporânea, freireana.

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

Ainda, segundo o autor, a importância do diálogo no período da filosofia clássica grega seria um dos fatores que explica a falta de registros escritos por parte do filósofo Sócrates. Abbagnano (2007) menciona a falta de confiança de Platão nos discursos escritos, “porquanto não respondem a quem interroga e não escolhem seus interlocutores” (ABBAGNANO, 2007, p. 275).

A utilização do diálogo na filosofia de Sócrates induz Platão a registrar os ensinamentos de seu mestre de forma literária a partir de diálogos, tentando assim manter-se fiel na transmissão do legado socrático à filosofia ocidental. Assim, pode-se afirmar que o diálogo se apresenta “de modo mais ou menos claro, em todas as formas da dialética” (ABBAGNANO, 2007, p. 275).

O autor ainda sugere que, mesmo em se tratando de diálogo, não se pode excluir seu caráter investigativo, pois se trata da filosofia, que apresenta esta característica. Até mesmo na Grécia Clássica Antiga, carecia de tolerância tanto religiosa quanto política para acontecer, o que evidencia que o diálogo não se ausenta do ato de filosofar, muito pelo contrário, “ele procede através da discussão das teses alheias e da polêmica incessante entre as várias diretrizes de pesquisa” (ABBAGNANO, 2007, p. 275).

Para Abbagnano (2007), o diálogo assume um papel ativo e positivo, não de conformação da existência de outras opiniões, mas pela possibilidade de discussão e de troca de ideias. No excerto a seguir, o autor descreve essa possibilidade como sendo um legado que o pensamento grego deixa para o ocidente.

Além disso, o princípio do Diálogo implica a tolerância filosófica e religiosa (v. TOLERÂNCIA), em sentido positivo e ativo, ou seja, não como resignação pela existência de outros pontos de vista, mas como reconhecimento de sua legitimidade e com boa vontade de entendê-los em suas razões. Nesse sentido, o princípio do Diálogo permaneceu como aquisição fundamental transmitida do pensamento grego ao moderno (ABBAGNANO, 2007, p. 275).

A partir dessa ideia de o diálogo ser transmitido até nós para a atualidade, pode-se perceber sua importante utilização no processo educativo. Historicamente, a importância do diálogo na prática do ensino não é recente. Ainda na Antiguidade, além de Sócrates que dialogava com as pessoas que o seguiam a fim de conhecer seu método de ensino, os sofistas também utilizavam o diálogo para ensinar a oratória a quem quisesse aprender e tivesse condições financeiras para pagar pelos ensinamentos.

O ensino dos sofistas difere do ensino voltado ao aprendizado de uma determinada profissão, o que era fundamental na Grécia. O ensino técnico tradicional é passado do mestre artesão para o aprendiz. É um ensino voltado somente àquele determinado ofício, um ensino especializado na prática de um saber, que se diferencia, segundo Gauthier e Tardif (2010), da prática de ensino retórico mais geral, que abrangia mais áreas de conhecimento e que era ministrada pelos sofistas, aproximando-os da visão de educadores da contemporaneidade.

Mesmo percebendo um início educativo na Antiguidade, que se baseava no diálogo, o ensino deste período é rudimentar, pois ainda não há uma reflexão pedagógica a respeito desta prática. Igualmente, não se constata mudanças notáveis nos métodos pedagógicos da Antiguidade para a Idade Média, ou seja, ensina-se basicamente a escrever, a ler e a contar. O que está presente, segundo Gauthier e Tardif (2010), é a necessidade do diálogo, de uma maneira mais formal, em que o professor faz perguntas e o aluno restringe-se a respondê-las; ou seja, o ensino continua sendo feito, principalmente, na oralidade, a partir do diálogo.

Somente na Idade Moderna, mais precisamente no século XVII, surge uma preocupação com a sistematização e o desenvolvimento de um pensar pedagógico. Ainda, conforme Gauthier e Tardif (2010), são fatores variados que trazem à tona a

necessidade de estruturar o ensino e formar educadores, principalmente, a partir da Reforma Protestante e da Contrarreforma Católica como resposta ao movimento iniciado por Lutero; a partir do Renascimento e da apreensão com relação a crianças e jovens desocupados nas ruas causando medo à população das cidades. “Essa nova visão da utilidade da escola tem pois como efetivo favorecer a educação do povo e, por conseguinte, a criação de escolas” (Gauthier; Tardif, 2010, p. 132).

Percebe-se que, mesmo na Modernidade, com uma preocupação com o pedagógico, o modelo educacional continua rígido e, segundo Gauthier e Tardif (2010), voltado para uma formação de postura moral e cristã, em que o ler e o escrever é importante, porém está em segundo plano. Neste momento em que a civilidade e a postura moral se destacam na ordem pedagógica, percebe-se claramente que o diálogo entre educador e educando não mais faz parte da pedagogia deste momento histórico. O que passa a existir é o mestre que transmite oralmente o seu conhecimento; contudo, passa a existir o diálogo extraclasse entre educadores, a respeito de propostas pedagógicas.

Esta postura de transmissão de conhecimento com um diálogo mecanizado, denominada pelo educador de pedagogia bancária, é duramente combatida pela prática pedagógica libertadora de Paulo Freire. Segundo Freire (1987), o educador que utiliza o método bancário como prática pedagógica meramente deposita informações para o educando, que as recebe, memoriza e as repete. Não há troca de ideias, estímulo ao debate, nem mesmo questionamento de dúvidas por parte dos educandos.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser (FREIRE, 1987, p. 37).

Esta crítica à educação bancária foi amplamente debatida nas últimas décadas, o que contribuiu para que ocorressem algumas transformações nas práticas pedagógicas ao longo dos anos, principalmente, quando se trata da discussão de como o ato de dialogar com os educandos pode promover o conhecimento.

Essas transformações são percebidas ao longo da história e mostram que o ato de dialogar para gerar conhecimento é intrínseco ao processo educativo. Mesmo que a forma de produzir conhecimento tenha passado por longas transformações metodológicas, o diálogo tem-se mostrado indispensável ao ensino e à aprendizagem, desde a Antiguidade até os dias atuais.

Utilizando o conhecimento prévio dos alunos, os professores entrevistados trocam experiências por meio do diálogo. Também, a partir da transmissão de saberes (não de forma passiva), tornam-se mediadores na construção da aprendizagem dos seus educandos.

A partir da pesquisa bibliográfica, percebe-se que muito se fala em uma nova forma de ensino, em que o aluno seja o personagem principal de sua aprendizagem. Porém, muitas vezes, não se dá a devida importância ao diálogo, que pode auxiliar na transformação do aluno passivo para um aluno protagonista de sua própria aprendizagem, e revolucionário no meio social em que está inserido.

Ao entrelaçar o Método Socrático de Ensino com a Pedagogia Libertadora Freireana, percebe-se claramente o emergir e a importância deste princípio pedagógico. Quando se fala num ensino voltado para a construção de um ser humano crítico, consciente da realidade à sua volta, é preciso destacar atuação de um educador que desperte os educandos para o diálogo, que proporcione o debate de ideias na construção de novos conhecimentos. A importância desse estímulo por parte do educador é o que Sócrates, na Antiguidade Clássica, chamava de fecundar uma alma, e Freire, na Contemporaneidade, afirma ser a libertação.

Os desafios da educação na atualidade são numerosos e diversos. Através desta pesquisa, percebe-se um grande avanço na história do ensino. Porém, ainda há um longo caminho a percorrer, que pode ser facilitado com a contribuição dos dois educadores que norteiam esta pesquisa, com uma metodologia centrada no diálogo.

4.1.2 A Libertação

O emergir deste princípio pedagógico ocorre principalmente a partir da atuação revolucionária da educação na sociedade, aspecto que se percebe em todos os momentos históricos. Voltando novamente à Antiguidade Grega Clássica, um dos

principais personagens desta pesquisa já dizia que somente através do conhecimento os seres humanos poderiam ser verdadeiramente livres.

Sócrates, ao contrário do que se pensa, não simpatizava com a famosa democracia ateniense. Em muitos relatos, revela-se apoiador de ideias oligárquicas. Porém, de acordo com Raelle e Antiseri (2003), é preciso entender que o objetivo de Sócrates não era de cunho político, mas, sim, filosófico e antropocêntrico, no sentido de que a busca central do ser humano deveria ser o conhecimento a respeito de si mesmo, para poder compreender o mundo e a natureza à sua volta.

Esta busca pelo autoconhecimento e, conseqüentemente, um conhecimento antropocêntrico generalizado, para Sócrates, é a própria libertação humana. Porém, essa liberdade não foi admitida por alguns políticos da cidade de Atenas. A forma como Sócrates ensinava a buscar conhecimento atraía a atenção de muitos jovens, que, diariamente, procuravam o filósofo para longos diálogos, que despertavam a procura pelo conhecimento de uma forma distinta dos filósofos da natureza e dos sofistas.

Essa forma de busca pelo conhecimento centrada na ação humana gerou incômodos à elite política da cidade, que viram em Sócrates um possível libertário, que corromperia a juventude de Atenas com novas formas de pensar. Segundo Raelle e Antiseri (2003), percebe-se que mudanças na forma de pensar nunca são vistas positivamente por aqueles que dominam uma determinada sociedade.

A partir da análise bibliográfica deste estudo, pôde-se perceber que a acusação socrática teve uma essência política, uma vez que a libertação gerada a partir do conhecimento seria inoportuna para os governantes. Assim, tenta-se calar quem fomenta o diálogo, a troca de ideias geradora de conhecimento, o autoconhecimento libertador. Há nesta perspectiva, o início de um pensamento voltado à educação. A liberdade gerada pelo conhecimento também pode ser geradora de mudanças sociais, políticas e econômicas. No trecho a seguir, percebe-se a atuação não intencional, nem direta, mas carismática de Sócrates, que fascina os jovens, despertando neles o interesse pelo conhecimento.

A sua ação passa quase despercebida; a conversa com ele agarra-se quase espontaneamente, como sem querer, a qualquer tema de ocasião. Não se dedica ao ensino nem tem discípulos; assim o afirma, pelo menos. Só tem amigos, camaradas. 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 de amigos e conhecidos. É em trono de Sócrates que se agrupa o escol espiritual da juventude ática. Depois de ter se aproximado dele, ninguém pode furta-se à atração de seu espírito. E quem julga que pode retrair, intratável, perante ele, ou encolher ombros com indiferença até a forma pedante das suas perguntas ou a intelectual banalidade dos seus exemplos, não tarda a baixar a pretensa altura do seu pedestal (JAEGER, 1994, p. 523).

Assim como Sócrates fascinou a juventude ateniense, despertando-a para a busca pelo conhecimento, o educador Paulo Freire, na contemporaneidade, igualmente acredita e defende que somente através do despertar para a educação, o ser humano pode ser livre e, conseqüentemente, promover mudança social, conforme aponta em sua principal obra, *Pedagogia do Oprimido*.

Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (FREIRE, 1987, p. 20).

Essa necessidade de libertação, segundo a *Pedagogia Freireana*, deve-se ser despertada por um educador revolucionário, que compreenda a realidade do educando, que medeia a construção não só de um conhecimento intelectual, mas igualmente de uma consciência política e social do próprio meio. A partir desta tomada de consciência da realidade em que está inserido e da possibilidade de mudança da mesma, o educando, através da educação, pode sair do papel passivo de oprimido.

A atuação de um educador revolucionário também é abordada pelo filósofo Sócrates. Como já citado, ele não se autodenominava educador, porém sua atuação servia de exemplo e inspiração para os jovens de Atenas. No trecho do diálogo narrado por Platão, entre Sócrates e um de seus acusadores chamado Meleto, percebe-se a importância que os jovens representavam para Sócrates, que os via como agentes de mudança; porém, para a mudança efetivamente acontecer, o método de ensino da juventude devia ser distinto do aplicado até aquele momento.

-Agora, diga-me, Meleto: não é verdade que te importa bastante que os jovens se tornem cada vez melhores, tanto quanto possível?

-Sim, é certo.

-Vamos, pois, diga-lhes quem os torna melhores; é claro que tu o deves saber, sendo coisa que te preocupa, tendo de fato encontrado quem os corrompe, como afirmas, uma vez que me trouxeste aqui e me acusa. Continua, fala e indica-lhes quem os torna melhores. Vê, Meleto, calas e não sabes o que dizer. E, ao contrário não te parece vergonhoso e suficiente prova do que

justamente eu digo, que nunca pensaste em nada disso? Mas, dizes, homem, de bem, quem os torna melhores?

-As leis.

- Mas não pergunto isso, ótimo homem, mas qual o homem que sabe, em primeiro lugar, isso exatamente, as leis.

- Aqueles, Sócrates, os juízes.

- Como, Meleto, esses são capazes de educar os jovens e os tornar melhores?

-Como não?

-Todos, ou alguns apenas, outros não?

- Todos.

- Muito bem respondido, por Hera: Vê quanta abundância de pessoas úteis! Como ? Também estes, que nos escutam, tornam melhores os jovens ou não?

- Também estes.

-E os senadores?

-Também os senadores.

- É assim, Meleto. Não corrompem os jovens os cidadãos da Assembléia, ou também todos esses os tornam melhores?

- Também esses.

- Assim, pois, todos os homens, como parece, tornam melhores os jovens, exceto eu. Só eu corrompo os jovens. Não é isso?

- Isso exatamente afirmo de modo conciso.

- Oh! Que grande desgraça descobriste em mim! (PLATÃO, 2017, p. 26).

Já Freire (1987) aponta em sua obra, fonte bibliográfica imprescindível nesta pesquisa, um fato relevante acerca do educando. Segundo Freire, às vezes, o educando sente medo da possível libertação. Este medo da libertação através do ensino está relacionado à herança de uma sociedade dominadora, estratificada, na qual, a única forma de defesa do oprimido é permanecer na submissão, mantendo-se assim o opressor no controle social.

No sentido apontado por Freire (1987) de o ensino ser opressor a partir da herança de uma sociedade estratificada, observa-se que, no contexto socrático, o filósofo, apesar de politicamente defender a monarquia, ele defende que não se deve cobrar para ensinar os jovens. Essa posição de Sócrates é defendida amplamente e colabora para a sua eterna discussão com os sofistas, que cobravam por seus ensinamentos. Platão (2017) descreve que Sócrates, além de não cobrar por seus diálogos, ainda discursava e dialogava com qualquer pessoa, mostrando que o mais importante para os homens deve ser a virtude, sendo ela rica, pobre e até mesmo escrava.

Mas nunca fui mestre de ninguém: de, pois, alguém mostrou desejoso da minha presença quando eu falava, e acudiam à minha procura jovens e velhos, nunca me recusei a ninguém. Nunca, ao menos, falei de dinheiro; mas igualmente me presto a me interrogar os ricos e os pobres, quando alguém, respondendo, quer ouvir o que digo (PLATÃO, 2017, p. 38).

A partir destes fatores que entrelaçam o entendimento de Sócrates e Freire a respeito da libertação proporcionada pelo ensino, pode-se inferir que há três aspectos essenciais para uma educação ser considerada libertadora: políticas pedagógicas, práticas de ensino e acesso à educação. A realidade do ensino brasileiro carece de políticas públicas aplicáveis, pois grande parte das que existem não é colocada em prática.

Na questão das práticas de ensino, percebe-se que aconteceu uma evolução do ensino bancário descrito por Freire (1987) para um ensino voltado para o protagonismo do aluno. Porém, questiona-se se com essa centralidade o aluno está se tornando um agente transformador da sua realidade social.

Neste aspecto, percebe-se que, muitas vezes, o aluno sendo protagonista do processo de aprendizagem adquire condições para tornar-se agente transformador, libertando-se e, igualmente, transformar-se em libertador. Porém, isso só acontece se, aliado ao protagonismo, ele encontra condições de fazer parte do contexto social existente. Para que essa inserção aconteça, são necessárias políticas públicas que facilitem o acesso ao Ensino Superior ou ao Ensino Técnico Profissionalizante, para que ele tenha oportunidade de ser inserido no mercado de trabalho e mudar sua realidade.

Dessa forma, a luta por uma educação libertadora iniciada por Paulo Freire rendeu muitos bons frutos. Um exemplo é o acesso à educação para as minorias oprimidas, que foi gradativamente sendo expandida, mudando, aos poucos, a vida de muitas famílias, pois, segundo Freire (1987), é somente através do acesso ao ensino que a mudança social acontece.

Se compararmos os dados fornecidos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) do ano de 1994 com os de 2019, constata-se que o número de alunos nas escolas aumentou gradativamente. Esse aumento no número de alunos nas escolas pode ser observado nos gráficos abaixo.

Tabela 1- Matrículas por faixa etária de 1970 até 1994.

	4 A 6	7 A 14	15 A 17	ACIMA DE 17
1970	790.767	13.216.870	2.555.045	1.116.602
1975	1.071.978	15.955.348	3.742.023	2.299.712
1980	1.749.731	18.652.612	4.691.621	2.884.790
1985	2.760.547	20.434.737	5.166.293	3.071.814
1991	4.227.580	25.287.823	6.386.482	3.580.693
1994	4.759.854	26.426.111	7.753.422	4.310.875

Fonte: INEP.

Gráfico 1 - Matrículas na Educação Básica de 2015 até 2019



Fonte: INEP.

Porém, não se pode vincular somente o acesso ao ensino como fator primordial para a educação libertadora, um não garante o outro. Outro fator a ser mencionado é a passagem por uma das maiores pandemias vivenciadas na história, que teve reflexo direto no dia a dia dos educandos e educadores. A Covid-19 trouxe à tona novamente o debate referente à evasão escolar, a qual, em passos lentos, estava sendo solucionada, porém foi expressivo o número de educandos que decidiram parar de estudar durante a pandemia.

Segundo Ávila (2021), os motivos da evasão escolar em nosso país estão relacionados principalmente à necessidade dos jovens de ingressarem no mercado de trabalho. Outro fator apontado no artigo é o desinteresse dos jovens pelo ensino, informação relevante para o princípio pedagógico discutido nesta pesquisa. Se o ensino pode promover a libertação do educando, por que não se interessam pela construção de conhecimento?

Conforme exposto, a evasão escolar não é um desafio recente e o aumento gradativo do acesso à educação, exposto nos gráficos, não basta para que o ensino no país seja considerado ideal. Segundo Ávila (2021), esse obstáculo fica ainda maior no contexto pandêmico, ressaltando, de forma clara, as desigualdades sociais existentes. No trecho abaixo, destacam-se as principais dificuldades dos educandos, que favorecem o crescimento da evasão escolar durante a pandemia de Covid-19.

Entre os diferentes motivos para a desvinculação dos estudos estão os fatos de que muitos jovens precisam contribuir com a renda familiar – necessidade que aumentou em meio ao contexto de quarentena – e, não menos importante, de que outros tantos não têm acesso aos recursos tecnológicos e à internet, o que inviabiliza o acompanhamento das aulas remotas, síncronas ou assíncronas. Some-se a isso a situação de milhões de alunos que, apesar de regularmente matriculados, não receberam ou não conseguiram se adaptar para realizarem sozinhos, durante o período letivo, as atividades escolares na modalidade a distância (ÁVILA, 2021, p. 02).

Ainda, segundo o artigo, há tristes perspectivas de que grande maioria dos alunos que evadiram das salas de aula durante o ensino remoto não voltará às instituições de ensino. A autora complementa afirmando que os danos causados pela evasão dos educandos são irreversíveis e que “em tempos de coronavírus, torna-se premente, portanto, a necessidade de criação de medidas não somente paliativas e pontuais de combate à evasão de alunos, sobretudo na educação básica” (ÁVILA, 2021, p. 02).

Apesar das adversidades enfrentadas pelo ensino no Brasil, principalmente, neste período de pandemia, destaca-se neste trabalho de pesquisa, mais um dos fatores fundamentais para que a libertação aconteça: a escola. É dentro das instituições de ensino que a possibilidade de libertação ganha força. Ainda que grande parte das escolas seja extremamente carente de todos os tipos de investimentos, é ali que o educando encontra a possibilidade de mudança, de libertação. É nesse espaço, segundo Freire (1987), que o oprimido encontra, muitas vezes, o educador

revolucionário, que aponta o caminho para a libertação e, a partir deste encontro, o ensino libertador pode realmente ser aplicado.

Muitas vezes, enxerga-se a escola somente como um espaço físico frequentado por crianças e adolescentes, a fim de aprenderem ensinamentos básicos, para que um dia se tornem excelentes profissionais. A partir desta pesquisa, ressalta-se que as instituições de ensino são muito mais que somente paredes. Nesses espaços, “fecunda-se” a libertação a partir do conhecimento.

A libertação fecundada dentro do espaço escolar vai ao encontro da concepção freireana de que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 33). Nas instituições de ensino, há o encontro do professor revolucionário com o educando oprimido. Neste contexto, pode haver o convencimento de que o aluno pode lutar pela sua libertação, rompendo e transformando a estratificação social vigente. No excerto abaixo, o educador Paulo Freire explica a necessidade do convencimento do educando pelo educador revolucionário.

Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização. É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico. Chegou a este saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositado nos outros, por um ato total, de reflexão e de ação (FREIRE, 1987, p. 34).

Esta ação libertadora, conforme Freire (1987), não pode ser atuante por apenas uma das partes envolvidas, ou seja, ambas as partes precisam ser atuantes. O educador, no espaço escolar, tem a oportunidade de mostrar o caminho da libertação ao oprimido através do ensino. Muitas vezes, este educando está inserido numa realidade social e cultural em que não se percebe como agente de transformação. Assim, a escola, o educador revolucionário e o educando oprimido tornam-se força conjunta na missão de atuar na libertação, promovendo a mudança social necessária. “Deste modo, a presença dos oprimidos na busca de sua libertação, mais que pseudoparticipação, o que deve ser é o engajamento” (FREIRE, 1987, p. 36).

O local da fecundação da ideia de libertação de Sócrates não é definido como sendo um local específico, pois o conceito de escola como espaço de ensino aparece

somente na Idade Média. Porém, o filósofo contribui para o processo de libertação no ensino. No excerto a seguir, Raele e Antiseri (2003) descrevem o local que Sócrates utilizava para ensinar através do diálogo.

Não fundou uma Escola, como os outros filósofos, realizando o seu ensinamento em locais públicos (nos ginásios, praças públicas etc.), como uma espécie de pregador leigo, exercendo imenso fascínio não só sobre os jovens, mas também sobre homens de todas as idades, o que lhe custou inúmeras aversões e inimizades (RAELE; ANTISERI, 2003, p. 93).

Em Sócrates, percebe-se a importância atribuída ao conhecimento na vida dos seres humanos, uma vez que, somente através deste, o ser humano seria capaz de alcançar a liberdade. O filósofo provoca uma verdadeira mudança de valores, considerados tradicionais na Grécia antiga. Segundo Raele e Antiseri (2003), para Sócrates, os verdadeiros valores não estão ligados às coisas materiais, mas, sim, ao conhecimento. No trecho abaixo, explicita-se o valor considerado fundamental para o filósofo, demonstrando assim, o caminho para a liberdade.

Desse modo, Sócrates opera uma revolução no tradicional quadro de valores. Os verdadeiros valores não são os ligados às coisas exteriores, como a riqueza, o poder, a fama, e tampouco os ligados ao corpo, como a vida, o vigor, a saúde física e a beleza, mas somente os valores da alma, que se resumem, todos, no "conhecimento" (RAELE; ANTISERI, 2003, p. 95).

A partir do conhecimento, valor considerado por Sócrates como verdadeiro, concebido através da razão humana, encontra-se o que o filósofo intitulou de autodomínio. Ainda, segundo Raele e Antiseri (2003), a *enkráteia*, a capacidade de autodominar-se nos diferentes sentimentos, significa o propósito do conhecimento racional. Para Sócrates, fazer com que o ser humano domine seus instintos naturais com a capacidade racional do conhecimento seria a conquista da liberdade.

Substancialmente, o autodomínio significa domínio da própria racionalidade sobre a própria animalidade, significa tornar a alma senhora do corpo e dos instintos ligados ao corpo. Consequentemente, podemos compreender perfeitamente que Sócrates tenha identificado expressamente a liberdade humana com esse domínio da racionalidade sobre a animalidade (RAELE; ANTISERI, 2003, p. 96).

Esta conquista da liberdade através do conhecimento racional, expressa o verdadeiro sentido do ser livre para Sócrates. O ser humano só é verdadeiramente livre se conseguir governar seus próprios instintos, deixando de ser escravo a partir da racionalidade gerada a partir do conhecimento. Assim, o “estritamente ligado a esse conceito de autodomínio e de liberdade encontra-se o conceito de “autarquia”, isto é, de “autonomia” (RAELE; ANTISERI, 2003, p. 93).

Sócrates e Freire apontam o caminho para a libertação, novamente, a partir do entrelaçamento dos caminhos de cada um, que indicam a direção do conhecimento, indispensável para alcançar a libertação. Através do conhecimento, o homem encontra “a verdadeira virtude e no autodomínio e na liberdade interior os princípios cardeais da ética, Sócrates levava a proclamação da autonomia do indivíduo enquanto tal” (RAELE; ANTISERI, 2003, p. 104). A busca do conhecimento, para Freire (1987), também é o reconhecimento da luta para chegar à libertação, “libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca pelo conhecimento” (FREIRE, 1987, p. 02).

4.1.3 Professor “fecundador” e “parteiro”

Este princípio pedagógico que emergiu do entrelaçamento dos métodos de ensino socrático e freireano está ligado diretamente ao ato de estimular o interesse pelo conhecer e de despertar o educando a construir sua própria aprendizagem. Evidencia-se aqui o papel decisivo do educador de, primeiramente, “fecundar” e, posteriormente, “parir” ideias que foram despertadas no processo educativo.

O papel de “fecundar”, segundo Raele e Antiseri (2003), atribuído inicialmente ao filósofo Sócrates, traz para esta pesquisa, questionamentos já apontados na Antiguidade Clássica Grega, que nos fazem pensar se existe essa possibilidade na visão de Paulo Freire e igualmente nos dias atuais: O educador é capaz de “fecundar” uma alma? Toda alma é capaz de ser “fecundada”?

Tentando encontrar refutações a esses questionamentos, o estudo teórico desta pesquisa evidenciou que o processo de aprendizagem centrado no aluno é indubitável; porém para que essa centralidade aconteça, necessita-se da influência de um educador. A partir deste estudo, identifica-se que tanto Sócrates quanto Paulo

Freire representaram, em períodos históricos tão distantes, a figura primordial deste educador mediador, que “fecunda” e depois acompanha o “parto” das “ideias”.

O educador que possui a habilidade de “fecundar” almas é aquele que consegue despertar no aluno o interesse pela aprendizagem; é aquele que, segundo Freire (1987), “ensina” o caminho da libertação a partir da possibilidade do conhecer. Percebeu-se, durante o estudo, que este “fecundar” pode ocorrer de diferentes formas, em diferentes contextos históricos. Conforme já foi dito, tanto Sócrates quanto Freire assemelham-se na utilização de um método de ensino voltado para o diálogo, buscando despertar o educando a partir da troca de conhecimentos prévios.

Sócrates, através do desenvolvimento do seu método de ensino a partir da ironia, primeiramente, refutava o conhecimento de seu interlocutor, fazendo-o buscar profundamente o que sabia a respeito de determinado assunto. A partir deste aprofundamento, segundo Ruele e Antiseri (2003), o interlocutor de Sócrates, muitas vezes, via-se levado a perceber que sabia muito mais do que pensava saber a respeito do assunto que estava sendo proposto. Jaeger (1994) descreve no trecho abaixo, o método de “fecundar” almas de Sócrates como uma arte.

À primeira vista, este “método” parecia-se muito, exteriormente, a ponto de se prestar confusão, com aquela maestria na esgrima das palavras que se desenvolvia por aquela época a ponto de se tornar uma arte. E nos diálogos socráticos não faltam certamente os ardis de esgrima verbal, que as conclusões capciosas deste “erístico” recordam (JAEGER, 1994, p. 563).

Essa “arte” desenvolvida por Sócrates, despertando seus interlocutores para o que se sabe, com base numa análise mais detalhada do assunto proposto pelo filósofo, pode ser apontado como o fecundar das ideias do aluno. Plantar um questionamento que desacomoda o educando, que o faz buscar aquilo que sabe previamente, de questionar esses saberes, para que possa reconstruir um novo conhecimento, a partir da mediação do educador, seria esse o papel educativo proposto pelo filósofo na antiguidade, que segue a proposta que Freire apresenta na sua pedagogia na contemporaneidade?

O educador Paulo Freire, nas principais obras, Freire (1987), Freire (1996), aponta a importância de um educador revolucionário, que indica o caminho a ser percorrido pelo educando para alcançar a libertação. Ao educador, compete a habilidade de mostrar o caminho para que o educando encontre a liberdade a partir da educação. Primeiramente, este educador deve compreender o contexto social em

que vive o educando, bem como seus conhecimentos prévios a respeito do tema a ser abordado em sala de aula. Assim, o educador parte da realidade do educando, tornando esse aprendizado significativo, pois amplia um conhecimento que ele, a princípio, já compreende e entende sua aplicabilidade.

O maior desafio da educação libertadora de Freire (1987) é o fato de o educando, muitas vezes, estar habituado à subalternidade. Assim, quando existe a atuação de um educador revolucionário, apontado por Freire, ele fecunda a alma do educando, mostrando que é através da educação que se pode mudar a realidade vivida. Após essa alma ser fecundada, acontece o parto de uma nova ideia, de um novo conhecimento, que é significativo para o educando. Novamente o papel do educador que realiza partos é fundamental para que esse processo aconteça.

A importância deste educador revolucionário, segundo Freire (1987), está na necessidade da luta pela libertação, não de uma libertação física, mas, sim, uma libertação intelectual. Em diversos momentos na história social da humanidade, verifica-se o exercício do poder de uma classe em relação à outra, através da utilização do conhecimento como recurso de dominação.

No caso socrático, essa dominação de quem utiliza o conhecimento é ilustrada pela condenação de Sócrates, acusado por mediar diálogos que fomentam reflexões. Segundo Platão (2017), seu mestre Sócrates acreditava que a razão o impediu de entrar para a vida pública. No excerto a seguir, percebe-se a crítica feita pelos que dominam a política de Atenas, demonstrando a necessidade de mudança social.

É ela que se opõe a que eu me envolva com questões públicas. Isso, no entanto, ó homens de Atenas, pode ser algo bom para mim, pois se houvesse me envolvido com a política, há muito tempo estaria morto e, assim, não teria realizado nada de útil, nem para vocês, nem para mim (PLATÃO, 2017, p. 36).

Essa dominação através do conhecimento e a necessidade de contrapor o sistema tradicional vigente nos conduz à justificativa apontada por Freire, isto é, a necessidade da atuação de um agente revolucionário no cenário educacional. Aqui apresentado como educador, capaz de despertar no aluno oprimido a importância de alterar a realidade social em que está inserido, através do conhecimento. Este ser revolucionário é o educador, que fecunda a possibilidade desta mudança de realidade

social em seu educando. No excerto a seguir, Paulo Freire descreve a atuação deste educador.

O caminho, por isso mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionária não é a “propaganda libertadora”. Não está no mero ato de “depositar” a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles. Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização. É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico. Chegou a este saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositado nos outros, por um ato total, de reflexão e de ação (FREIRE, 1987, p. 34).

No excerto acima, verifica-se que o educador, para Freire, não deve somente depositar no educando a concepção da liberdade, mas, através do diálogo, convencer e provocar uma reflexão acerca da importância da educação na vida de cada um na sociedade. Essa reflexão proposta e mediada pelo educador assemelha-se em vários aspectos à primeira parte do método socrático de ensino, a ironia. Sócrates, segundo Raele e Antiseri (2003), propunha um diálogo reflexivo a cerca de uma temática, questionando a respeito do que realmente era sabido sobre o assunto, com o intuito de fazer o interlocutor perceber sua ignorância e motivá-lo a adquirir mais conhecimentos, alterando assim a consciência da realidade autoimposta.

Essa reflexão mediada, apontada por Sócrates e Freire, mostra o quanto ainda temos que pensar o modo de ensinar em nossas salas de aula. Na obra, “Por uma Pedagogia da Pergunta”, Freire e Faundez (1985) apontam a relevância de o educador estimular também o educando a perguntar, não só motivá-lo a responder o foi questionado pelo educador. Educar para a reflexão e o questionamento aproxima-se do papel do educador “fecundador”, que permite que qualquer “alma” possa ser fecundada com a semente do conhecimento.

Freire e Faundez (1985) pontuam que o educador tem papel decisivo na formação de um educando questionador, reflexivo e crítico, instigando-o a questionar e estimulando sua curiosidade. O educador desperta o interesse pelo aprender, não um aprender autoritário, silencioso, que sufoca o questionamento crítico, mas, sim, através de um processo de aprendizagem dinâmico que faz sentido para o educando.

No trecho abaixo, Paulo Freire destaca o movimento necessário de um professor que estimula o educando à pergunta.

Para um educador nesta posição não há perguntas bobas nem respostas definitivas. Um educador que não castra a curiosidade do educando, que se insere no movimento interno do ato de conhecer, jamais desrespeita pergunta alguma. Porque, mesmo quando a pergunta, para ele, possa parecer ingênua, mal formulada, nem sempre o é para quem a fez. Em tal caso, o papel do educador, longe de ser o de ironizar o educando, é ajudá-lo a refazer a pergunta, com o que o educando aprende, fazendo, a melhor perguntar (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 25).

Gauthier e Tardif (2010) deixam claro que, para Sócrates, a aprendizagem não é depositada no aluno, mas, sim, estimulada. Nesse sentido, destaca-se novamente a função do educador de estimular o diálogo, induzindo o educando a expor seu ponto de vista e seus questionamentos. A partir desta exposição, o educador interage verbalmente, resultando uma troca de saberes e, conseqüentemente, ambos ensinam/aprendem. Essa troca de saberes é a seguir descrita.

A educação socrática comporta a ideia de um processo de aprendizagem concreto, através do qual o aprendiz forja o seu próprio pensamento, constrói e fundamenta as suas próprias convicções por meio de interações verbais com o educador. O saber não é despejado pelo mestre no espírito do aluno; é, como se diz hoje, construído e validado pela atividade cognitiva e verbal do aluno (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 52).

O ato de estimular a pergunta tanto na perspectiva de Paulo Freire, quanto na de Sócrates pode ser comparado a uma fecundação, considerando que o educador está plantando a semente do conhecimento no educando, a qual vai ser gerada a partir da curiosidade do educando, fazendo-o parir um novo conhecimento, que está interligado ao conhecimento prévio do educando e à semente do questionamento do educador. Esse ciclo de fecundação e o próprio parto são mediados pelo parteiro, que é o educador, tarefa atribuída àqueles que querem, de fato, promover um avanço na área do ensino atual.

4.1.4 Centralidade no aluno a partir da fecundação

Os princípios emergentes já mencionados, resultado deste estudo, suscitam uma reflexão acerca do papel do educando na construção da sua aprendizagem. Fica claro, a partir deste estudo, que o educando é o protagonista do processo de aprendizagem, porém essa centralidade necessita da mediação do educador, conforme abordado nos princípios pedagógicos anteriores.

Quando acontece a mediação entre educador e educando, este percebe-se como protagonista de sua aprendizagem. O aprendizado torna-se mais significativo para o educando, pois percebe a aplicabilidade daquilo que aprende no seu cotidiano, o que torna o aprendizado ativo, participativo e prazeroso. Segundo Freire (1987), quando o educando percebe a sua importância neste processo ele desperta para uma mudança de visão a respeito do que é aprender e de como o aprender pode transformar a sua vida e a da sociedade em que está inserido.

O educando aprende de maneira muito mais expressiva quando há protagonismo. O contrário acontece quando o educador somente transfere informações, enquanto o educando fica na recepção de conteúdos, conforme exemplificado no chamado ensino “bancário” de Freire (1987). Essa apatia não estimula o prazer pelo aprender e a criticidade do educando; pelo contrário, afasta-o do envolvimento com o processo de aprendizagem, bem como não consegue perceber a relevância do que lhe está sendo transmitido.

Neste estudo se evidencia, principalmente com base nas obras de Freire (1987), Freire (1996) e Freire (1985), que, há algumas décadas, fala-se a respeito de deixar para trás o ensino chamado “tradicional” ou “bancário”, para pensar o aluno como protagonista do seu aprendizado. Essa transformação já é percebida, porém ela é lenta e gradual. Nas salas de aula, às vezes, há uma combinação entre a teoria transmitida pelo educador e a reflexão prática por ele estimulada na tentativa de atribuir o protagonismo ao educando; porém, não se pode afirmar que em todas as salas de aula há esse movimento de transição.

A centralidade do ensino no educando, segundo Freire (1992), pode ser estimulada a partir de práticas pedagógicas que desafiem os educandos, sendo dever do educador progressista promover em sua sala de aula essas práticas. No trecho abaixo, Freire ainda caracteriza a postura que o educador precisa assumir para fecundar a centralidade do ensino no aluno.

Desafiar os educandos com relação ao que lhe parece o seu acerto é um dever da educadora ou educador progressista. Que educador seria eu se não me sentisse movido por forte impulso que me faz buscar, sem mentir, argumentos convincentes na defesa dos sonhos por que luto? Na defesa da razão de ser esperança com que atuo como educador” (FREIRE, 1992, p. 43).

Segundo Gauthier e Tardif (2010), Sócrates se interessava “pelo que as pessoas acreditavam saber, pelas suas certezas, pelas suas crenças, pelas suas ideias, por seus conhecimentos” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 50), mostrando assim que o filósofo, além de partilhar novos conhecimentos, desafiava seus interlocutores a se tornarem protagonistas de sua aprendizagem, fecundando-os com esse desafio, fazendo com que, através desta prática, o conhecimento prévio de seus interlocutores fosse o ponto de partida, a partir do qual partilha um novo conhecimento.

O ato de desafiar o educando, entendida no método socrático como ato de fecundação de Sócrates junto ao seu interlocutor, também é proposto por Freire (1996). No trecho abaixo, compreende-se esse desafio, que, segundo o educador, é visto como fonte de fecundação para a centralidade do ensino no aluno.

Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas. Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. E ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer (FREIRE, 1996, p. 44).

As metodologias de Sócrates e Freire apontam um caminho para efetivar a centralidade do ensino no aluno; porém, sabe-se que, mesmo que esta prática de ensino centralizada no aluno não seja a regra, a partir deste estudo, surge uma perspectiva positiva em relação ao cenário educacional atual, em que o educando, na maior das vezes, encontra espaço para o diálogo e o desenvolvimento da criticidade em sala de aula. Neste contexto de poder contar nas salas de aula com alunos mais críticos, surge um questionamento frequente: os educadores estão prontos para receberem alunos críticos, questionadores e abertos para o diálogo, em suas salas de aula?

Na obra, “Pedagogia da Pergunta”, Freire (1985) aponta a importância de estimular o ato de dialogar e de questionar, para que os educandos não se sintam indiferentes ao ato de adquirir conhecimento. O educando só se torna protagonista do processo de ensino e aprendizagem se encontra no espaço de ensino um professor mediador. Na sequência, um relato da importância do estímulo à pergunta, para que, desta forma, o ensino se centralize na pergunta, isto é, que não se limite ao educando saber a resposta.

No ensino esqueceram-se das perguntas, tanto o professor como o aluno esqueceram-nas, e no meu entender todo conhecimento começa pela pergunta. Começa pelo que você, Paulo, chama de curiosidade. Mas a curiosidade é uma pergunta! Tenho a impressão (e não sei se você concorda comigo) de que hoje o ensino, o saber, é resposta e não pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p.24).

Quando há o estímulo para a pergunta em sala de aula, o educando sai do estado de passividade e passa a assumir para uma atitude, uma atuação protagonista. Essa transformação impacta não somente a atuação dentro da escola, mas também de como o educando se posiciona frente aos desafios e problemas da sociedade onde está inserido. Segundo Freire (1987), através da mediação de um educador revolucionário, o oprimido toma consciência da sua luta e da necessidade de transformação social.

O processo de aprendizagem construído a partir da reflexão, do questionamento e da refutação é a base do pensamento socrático. Segundo Gauthier e Tardif (2010), a arte do diálogo, para Sócrates, consiste em discutir com outra pessoa, fazendo-a expressar suas próprias ideias para, posteriormente, ser interrogada novamente, proporcionando assim a ambas as partes do diálogo, a troca e o aprofundamento de conhecimentos. Nesse sentido, Sócrates perturbava os jovens, fazendo-os pensar por si mesmos, sem limitá-los a repetir ideias prontas, tornando-os assim protagonistas da construção do seu conhecimento. Após serem fecundados por um espírito crítico, percebem-se aptos e com possibilidade de mudarem a realidade onde estão inseridos.

Discutindo, ele perturba a quietude intelectual de seus interlocutores com suas perguntas e com sua ironia proverbial. Falando, ele força seus interlocutores a se redefinirem; ele desperta o sono intelectual dos que mergulham os preconceitos comuns e as evidências gratuitas (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 51).

No entrelaçar do pensamento freireano com o socrático fica claro o desejo dos dois pensadores de apontar a possibilidade de mudança através do conhecimento. Mudanças que são possíveis, somente se as pessoas, principalmente os jovens, forem capazes de protagonizar a sua aprendizagem. “Assim, força as pessoas a se servirem de sua própria razão e a serem capazes de descobrir a verdade por si mesmas” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 51). Esse protagonismo só será alcançado se acontecer a fecundação de um educador libertário.

4.2 Entrelaçamento dos princípios pedagógicos emergentes com a prática docente

O ato de dialogar produzindo um novo conhecimento chama-se dialética, prática utilizada pelos dois filósofos e educadores que fomentam este estudo: Sócrates e Paulo Freire. Não se pode deixar de registrar a importância deste ato na construção de conhecimento aqui compartilhado, com o intuito de auxiliar o contexto educativo da atualidade.

O objetivo proposto nesse subcapítulo, a partir das entrevistas realizadas com professores de Educação Básica, é realizar uma análise, a partir de professores da Educação Básica, a respeito da presença ou não de pressupostos da maiêutica e da pedagogia freireana, proporcionando um entrelaçamento dos princípios pedagógicos que surgiram a partir da pesquisa bibliográfica: o diálogo, a libertação, o professor fecundador e parteiro, a centralidade no aluno a partir da fecundação; com a prática pedagógica de quatro docentes.

A partir das entrevistas realizadas com estes educadores, com o propósito de entrelaçar os princípios pedagógicos emergentes neste estudo com a prática dos entrevistados, pode-se aprofundar o entendimento a respeito das práticas pedagógicas empregadas atualmente no contexto investigado. Assim, do cruzamento dos princípios com as entrevistas, emergiram as seguintes categorias: Práticas pedagógicas: construção constante a partir da leitura do mundo, e contribuição do ensino para sociedade.

Figura 2 - Categorias emergentes do entrelaçamento dos princípios pedagógicos com as entrevistas dos professores.



Fonte: Da autora, 2021.

A seguir, são apresentados esses temas emergentes dos princípios pedagógicos com a prática docente, a fim de discutir os pressupostos socráticos e freireanos na prática atual dos professores entrevistados.

4.2.1 Práticas Pedagógicas: construção constante a partir da leitura do mundo

A emergência do assunto relacionado às práticas pedagógicas é praticamente impossível não acontecer, em conversas entre professores: na hora do intervalo, durante a troca de períodos, na reunião pedagógica e até mesmo em momentos de distração entre professores, é um assunto recorrente. Explica-se esse constante diálogo a respeito de “como fazer” em diferentes perspectivas; porém, as constantes transformações vivenciadas ao longo do exercício de ser professor, impactadas por

transformações sociais, culturais e históricas, requerem desse profissional constantes adaptações e readaptações.

Freire (1996) pondera que os seres humanos são seres inacabados e que o fato de serem seres inacabados dá sentido à sua existência. O professor agente de transformação, estimulador de consciência crítica necessita abrir-se para a constante mudança, aceitando que, além de ser transformador, é igualmente transformado. O princípio de que o professor é como aquele que fecunda e que essa ação reflete posteriormente no meio social, afeta direta e indiretamente um número expressivo de pessoas. “A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido” (FREIRE, 1996, p. 36).

A partir da consciência que o professor adquire de que reinventar-se é necessário, existe a esperança de que, através do ensino, a sociedade, a partir da ação de seus agentes, poderá ser um espaço de mais diálogo e oportunidades. O excerto a seguir, de Freire (1996), corrobora a importância da intervenção na realidade vivida, que somente acontece quando se consciência da necessidade da transformação constante.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta a influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 1996, p. 28).

A necessidade de reconhecer que somos seres inacabados apresenta-se no contexto educacional a todo momento, uma vez que, através das mudanças sociais externas, as práticas pedagógicas foram adaptadas às novas realidades que entraram nas salas de aula. Entende-se aqui as transformações históricas e graduais, já descritas anteriormente, como, por exemplo, a prática de ensino socrática, a doutrinação na idade média e a passagem da educação “bancária” para a libertária de Freire (1987).

Não se pode deixar de mencionar as transformações que estão acontecendo nos últimos dois anos (2020 e 2021), no mundo, em função da pandemia do Covid-

19. De todos os setores, o cenário educacional brasileiro talvez seja o que enfrenta as maiores dificuldades. Durante as entrevistas realizadas, essas transformações e as dificuldades ficaram bem evidentes, o que sinaliza que as práticas pedagógicas acompanham a necessidade de mudança que a sociedade requer, claro, de modo muito mais lento, porém, constante, conforme se constata nas falas abaixo:

Quando eu comecei a dar aula, pela década de 80 o jeito de dar aula era um, na década de 90 já tinha mudado um pouco, mas depois dos anos 2000 mudou tudo mais rápido. E agora na pandemia nem se fala né. Estou ainda me adaptando, foi muito difícil, parece que cortaram minhas asas, estou aprendendo a voar de novo (Professor 3, entrevista 02.10.2021).

Na época que me formei e educação física era toda cheia só de parte conceitual, foi passando o tempo, e hoje ela é muito mais prática né, com os conceitos colocados na prática. Mas essa prática foi infelizmente interrompida com a pandemia, e aos poucos estamos voltando né (Professor 2, entrevista 18.09.2021).

Percebe-se, pelos relatos acima, o quanto os professores, durante a pandemia, foram impactados nas suas práticas pedagógicas, que mudaram abruptamente. Todos tiveram que adaptar-se. No caso da instituição onde trabalham, em menos de duas semanas, a fim de atender remotamente os alunos. As práticas pedagógicas que norteavam o fazer destes professores em sala de aula mudaram completamente, ou seja, surgiram novas práticas para atender o ensino remoto que perdurou durante quase todo ano de 2020. No retorno das aulas presenciais no início de 2021, novas mudanças. Alunos que decidiram ficar em casa ou que necessitavam ficar e alunos que haviam retornado presencialmente. Novas necessidades, nova realidade e a necessidade de readequar, de readaptar novamente o como ensinar, num curto espaço de tempo.

Segundo o relato do professor 2, da área da educação física, foram momentos muito difíceis que enfrentaram em 2020, principalmente, numa área que antes era voltada totalmente para atividades práticas. O relato a seguir expõe a dificuldade e a realidade do ensino no ano que passou, especialmente, durante as aulas de educação física.

Eu vou contar um pouquinho do que foi o ano passado. Nós gravamos aulas, né? E o aluno então abria a aula, ou não abria a aula, fazia ou não fazia, de acordo com o seu bem querer. Ano passado foi um ano muito difícil nesse sentido. Eu e os outros professores da área sempre conversávamos como é que nós vamos fazer, né? Porque o aluno que ficava sentado num local, na frente de uma tela, de um computador, de um celular, televisão, seja lá o que

for ou somente com livros. Gerando vários problemas, principalmente o sedentarismo, algo que anteriormente era amenizado com as aulas práticas (Professor 2, entrevista 18.09.2021).

Não somente as aulas de educação física ficaram comprometidas, as práticas de professores de outras áreas também sofreram mudanças significativas. O Professor 4 afirma que, além das mudanças nas práticas pedagógicas durante a Pandemia, os professores também mudaram. As certezas existiam, de um dia para o outro, ruíram. *“Nós passamos aí por um momento, né de pandemia, né que mudou né? A gente não tem como dizer continua da mesma forma”* (Entrevista 27.09.2021). Esse professor, da área da biologia, frisa que a grande mudança foi suspensão das aulas práticas, antes frequentes, no laboratório da escola. Percebe-se claramente que o professor é um ser inacabado, sempre em construção, conforme menciona Freire na citação abaixo.

Como professor crítico, sou um “aventureiro” responsável, predisposto a mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se (FREIRE, 1996, p. 20).

Ainda, em relação às transformações sofridas nas práticas de ensino, constata-se com as entrevistas, que, além da pandemia, a necessidade de constante de pensar e repensar a prática é indispensável na vida do educador. Segundo o professor 1, a prática pedagógica precisa ser planejada, não importando o quanto de experiência o professor tem em determinado componente ou assunto. Este professor destacou que o planejamento é essencial para que a prática pedagógica escolhida alcance o objetivo esperado. Planejar criticamente a prática pedagógica é o que Freire (1996) aponta como necessário, conforme explicita a seguir.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade (FREIRE, 1996, p. 21).

Tanto Freire (1996), quanto o professor 1 destacam a reflexão sobre a prática em sala de aula. Sócrates viveu numa época em que não havia salas de aula similares às atuais; porém, a reflexão crítica igualmente faz parte da sua prática filosófica.

Segundo Gauthier e Tardif (2010), Sócrates acredita que aprender é tornar-se melhor. Assim, ao refletir a respeito da prática em sala, o professor está aprendendo a tornar-se um profissional crítico e preparado para ser transformador. No trecho a seguir, o professor 1 apresenta a necessidade do planejamento para refletir sobre a prática pedagógica.

Talvez ainda não tenha dito antes, a respeito da questão de planejamento né, que a gente conversa. Tudo parte de um planejamento, o planejar a aula, que as vezes, vamos lá, alguns profissionais como eu que tem 20 anos de experiência, não precisam planejar, vem lá com uma barra de giz e pronto. Ter conhecimento é muito importante, mas assim, o mínimo de planejamento também é importante. Mas tem que saber o que está trabalhando definir uma estratégia para você usar né? Por que assim, o nosso objetivo não deve ser vencer conteúdo, o nosso objetivo deve ser aprendizagem, e só com planejamento das estratégias isso é possível né (Professor 1, entrevista 01.09.2021).

Assim, as práticas pedagógicas entrelaçam-se diretamente com o princípio pedagógico emergente desta pesquisa, que destaca o papel do professor, cujo objetivo é despertar o interesse do aluno para construir sua própria aprendizagem. A partir da prática pedagógica e da reflexão sobre ela, o professor pensa de que forma a fecundação possibilita ao aluno, através da sua mediação, tornar-se protagonista da sua própria aprendizagem.

Planejar é um ato de pensar, de refletir a respeito da prática pedagógica. Planejar também implica conhecer o que ensina, aprender o que poderá ensinar. Freire (1992) argumenta que o professor precisa levar a sério a sua prática docente. Inevitavelmente, planejar está entre as ações necessárias para o educador fecundar o aluno, ou seja, a fecundação necessita de planejamento e reflexão. No excerto abaixo, Freire discorre a respeito do pensar a prática.

O papel testemunhal do professor na gestação desta disciplina é enorme. Mais uma vez aí sua autoridade, de que sua competência faz parte, joga importante função. Um professor que não leva a sério sua prática docente, que, por isso mesmo não estuda e ensina mal, o que mal sabe, que não luta para que disponha de condições materiais indispensáveis à sua prática docente, se proíbe de concorrer para a formação da imprescindível disciplina intelectual dos estudantes. Se anula, pois, como professor (FREIRE, 1992, p. 43).

A partir do pensar a prática pedagógica, do conhecer o conteúdo a ser abordado em sala de aula, o professor tem a possibilidade de planejar a melhor forma de construir este conhecimento com o educando. De que forma levar o que se quer

ensinar para o cotidiano do aluno? Como despertar sua curiosidade a respeito de determinado assunto? Como estimular a criticidade a partir do que está sendo ensinado? Esses questionamentos fazem parte do ato de planejar do professor, que deve ser diário e maleável, a fim de adaptar-se às diferentes realidades dos alunos. Somente assim, o professor estará realizando a fecundação dos alunos. Ainda, no excerto abaixo, Freire (1992) esclarece que, ao ensinar, o professor reconhece o conteúdo a ser ensinado, corroborando a ideia de que é preciso planejar para fecundar.

Por sua vez, o (a) professor (a) só ensina em termos verdadeiros na medida em que conhece o conteúdo que ensina, quer dizer, na medida em que se apropria dele, em que o apreende. Neste caso, ao ensinar, o professor ou professora reconhece o objeto já conhecido. Em outras palavras, refaz a sua cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos. Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o (a) professor (a) necessariamente faz na busca do saber o que ensina para provocar nos seus alunos seu ato de conhecimento também. Por isso ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do (a) professor (a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender (FREIRE, 1992, p. 42).

Para que o professor reflita sobre sua prática, planeje a sua aula de acordo com o propósito de despertar a curiosidade, o interesse e a criticidade dos alunos, ou seja, fecundar o aluno, precisa, acima de tudo, ser crítico e reflexivo, fecundado. Mas, de que forma isso acontece? Este questionamento inevitavelmente remete ao pensamento de Freire, transcrito abaixo, de que ser professor é refletir constantemente sobre a prática.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

A partir da ideia de que ninguém nasce professor, mas a partir da prática e da reflexão torna-se professor, constata-se que nem todos os educadores foram fecundados com o exercício da crítica e da reflexão, porém, através da prática e da consciência do ato de ensinar, podem tornar-se fecundadores. Segundo Freire (1996), aprende-se ensinando, ensina-se aprendendo, na tarefa de ensinar, muitos professores aprendem a serem reflexivos e críticos, tornando-se assim fecundadores. Porém, convém lembrar, que só pode ser fecundada uma alma que consente a fecundação.

A fala do professor 1 remete a outro assunto muito questionado, que diz respeito à prática, que também está entrelaçada com o papel do professor de fecundar e parir. O professor precisa pensar práticas pedagógicas para “vencer” o conteúdo ou para despertar no aluno o interesse pela aprendizagem? Freire (1987) faz um alerta em relação ao ensino que somente deposita conteúdo para o educando. “Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, p. 37).

Essa questão levantada pelo professor 1, também foi pontuada pelos outros professores entrevistados. Todos mencionaram em suas falas que as práticas pedagógicas precisam abranger a parte “conteudista”, aliada à fomentação do protagonismo do aluno. O professor 4, que é da área da biologia, relata um exemplo de articulação do protagonismo do aluno, mediado pelo professor, com o conteúdo teórico a ser ensinado, exemplificando que, na sua prática, consegue vincular uma aula transmissiva com uma prática que coloca o aluno como protagonista do próximo passo em direção ao conhecimento.

E posteriormente a atividade prática, então a gente elaborava relatórios de aula prática, né, esses relatórios os levavam também a elaborar hipóteses, do que poderia acontecer previamente a prática, obviamente. O desenvolvimento de tu fazer toda aquela estrutura da atividade que foi feita, depois se chegar a algumas conclusões, e aí confrontar isso, complementando isso também com informações teóricas (Professor 4, entrevista 27.09.2021)

Da fala do professor 4, emergem dois aspectos que podem auxiliar na fomentação de um ensino crítico: a elaboração de hipóteses e a prática aliada à teoria. A partir das aulas práticas do professor 4, os alunos são levados a compreender o assunto da aula de forma mais dinâmica, captando sua atenção. Através dessa possibilidade de aproximação do aluno com a prática, segundo o professor 4, vê-se “o despertar da curiosidade”, que é fecundada no educando pelo educador, ao proporcionar, através de suas práticas pedagógicas, o contato com educando e o objeto de estudo. A respeito da curiosidade fecundada pelo educador, Freire compartilha o seguinte pensamento:

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente “perseguidora” do seu objeto. Quanto mais a curiosidade se intensifica, mas, sobretudo, se “rigoriza”, tanto mais epistemológica ela vai se tornando (FREIRE, 1996, p. 45).

Essa curiosidade, fecundada, leva o aluno a elaborar hipóteses, que aproximam a prática com a parte conceitual, geralmente denominada de “conteudista”, que, segundo os quatro professores entrevistados, é fundamental para a compressão do que está sendo estudado. Essa elaboração de hipóteses, para o professor 3, “*estimula o aluno a pensar e a refletir seu próprio aprender*”, fazendo com que o protagonismo e a criticidade do aluno sejam incitados através da construção de um novo ponto de vista, a partir de ideias por ele compreendidas.

Percebe-se que, na realidade cotidiana, ainda não há um ensino voltado totalmente para a centralidade no aluno, ou seja, evidencia-se uma combinação de métodos, em que o professor, inicialmente, apresenta a teoria a respeito do que está sendo estudado, despertando a curiosidade do aluno. Posteriormente, provoca o aluno a refletir sobre a atividade prática. Porém, já se vislumbra um avanço significativo, em comparação ao ensino “bancário”, criticado por Freire (1987). Percebe-se que, mesmo havendo mudanças no cenário educacional e nas práticas de ensino, há muito ainda para avançar, para que o ensino seja integralmente centrado no educando e que seja aplicável à prática das salas de aulas.

Portanto, deve-se lutar constantemente para que haja efetivamente uma maior centralidade do ensino no aluno, uma prática pedagógica que fecunde no aluno a curiosidade pelo conhecimento, propiciando-lhe o estímulo necessário para o partear de um aluno crítico. Freire reforça a importância desse fato: “Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 46).

Outra questão emergente nas entrevistas a respeito da prática pedagógica diz respeito à criação de uma espécie de mito, que diz respeito à ideia de que o ensino para ser bom precisa contar com recursos tecnológicos. Sabe-se que os recursos tecnológicos podem contribuir para uma aula mais dinamizada e eficiente, mas não são garantia nem de ensino, nem de aprendizagem de qualidade. Sócrates, segundo Raele e Antiseri (2003), hipnotizava os jovens, utilizando somente a arte do diálogo, despertando nos seus ouvintes o desejo pelo saber, sem ao menos estar numa sala de aula, nem usando um quadro e uma barra de giz, mas “[...] realizando o seu ensinamento em locais públicos (nos ginásios, praças públicas, etc.) como uma espécie de pregador leigo, exercendo imenso fascínio não só sobre os jovens [...]” (RAELE; ANTISERI, 2003, p. 93).

Paulo Freire (1989), na obra *Educadores de Rua*, aborda um contexto que difere ainda mais da realidade considerada ideal para o ensino: o desafio de ensinar meninos e meninas de rua, sem uma sala de aula formal, sem nenhum recurso tecnológico, sem conseguir aplicar o que se define como práticas pedagógicas usuais. No trecho abaixo, Freire descreve a realidade dos professores de rua e a diferença existente entre as práticas de ensino dentro de uma escola as desenvolvidas na rua, bem como reafirma a necessidade de o professor conhecer a realidade de seus alunos.

Enquanto a que atua na escola trabalha com horário fixados, com programas e conteúdos estabelecidos, o educador de rua não tem como pensar em horários demasiado fixos, conteúdos programáticos estabelecidos e exerce sua ação pedagógica com menino e meninas mais sofridos, mais violentados e proibidos de ser. Ambos, porém, necessitam, repita-se, de ocupar-se da realidade cotidiana dos educandos (FREIRE, 1989, p. 29).

Assim, tanto Freire como Sócrates e os professores entrevistados mostram que o ensino pode acontecer sem o uso de tecnologias; logo, o uso destes recursos não pode ser a única garantia de êxito da prática pedagógica. O professor 3, da área da geografia, afirma que muitas práticas que davam certo, simplesmente deixaram de ser utilizadas, por serem consideradas obsoletas, mas hoje há uma carência muito grande dessas práticas nos processos de ensino e de aprendizagem. Não se pode “*rotular tudo que é antigo como sendo algo ruim*”, dando como exemplo a formulação de respostas em questionários, o que requer muito mais que procurar a resposta do questionamento, isto é, necessita-se entender o assunto, interpretá-lo, para então elaborar uma resposta própria, demonstrando assim a autonomia do aluno.

Porém, se o professor 3, assim como os outros, afirmaram que é possível ensinar sem os recursos tecnológicos digitais, o que é necessário para desenvolver o protagonismo crítico do aluno? Para que esse protagonismo seja desenvolvido, é necessário que o professor assuma a postura de fecundador, para, posteriormente, ser parceiro de uma nova ideia. O professor que fecunda estimula o aluno a pensar por si próprio, levando para a sala de aula, práticas pedagógicas que envolvam o cotidiano deles, tornando o aprendizado significativo, ao unir a teoria e a prática, fazendo com que os alunos percebam que o que estão aprendendo faz sentido. Assim, “não posso negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com ajuda necessária do educador” (FREIRE, 1996, p. 36).

O professor deve estimular atividades práticas, que levem os alunos a levantarem suas próprias hipóteses, hipóteses críticas a respeito do mundo em que está inserido. Através deste fecundar, o professor auxilia agora o partejar de um novo conhecimento. O nascer do conhecimento é um dos maiores valores humanos, segundo Sócrates, conforme é explicitado no excerto a seguir.

Os verdadeiros valores não são os ligados às coisas exteriores, como riqueza, o poder, a fama, e tampouco os ligados ao corpo, como a vida, o vigor, a saúde física e a beleza, mas somente os valores da alma, que se resumem, todos, no conhecimento (RAELE; ANTISERI, 2003, p. 95).

Através das práticas pedagógicas, o professor fecundador auxilia no partejar de um novo conhecimento. Depois de muito falar de práticas pedagógicas neste capítulo, chegou o momento de refletir sobre elas. O que seriam essas práticas pedagógicas se não a essência de uma técnica? Segundo Heidegger (2007), a essência da técnica não pode ser nada técnica e estática. Da mesma forma, as práticas pedagógicas devem ser maleáveis, ajustáveis à realidade do educando. O filósofo reflete a respeito da técnica no trecho a seguir.

Porque a essência da técnica não é nada de técnico, por isso a meditação essencial sobre a técnica e a discussão decisiva com ela devem acontecer num âmbito que por um lado, está aparentado com a essência da técnica e, por outro lado, no entanto, é fundamentalmente diferente a ela (HEIDEGGER, 2007, p. 396).

A técnica, à semelhança das práticas pedagógicas, deve colaborar na construção de conhecimento, o qual deve auxiliar tanto o educador quanto educando, para transformar a sociedade em que estamos inseridos. Portanto, as práticas pedagógicas devem estar voltadas para a realidade do educando, para que este tenha o conhecimento como algo significativo.

Para o professor 3, as práticas pedagógicas devem fazer a ligação com o que está acontecendo no cotidiano do aluno e com o que está se apresentando como conteúdo. Essa prática o professor consiste em trazer textos e reportagens de jornais, para os alunos compreenderem que o que está acontecendo ao seu redor e que essa realidade faz parte do que está sendo estudado. Segundo Freire (1987), o professor faz a leitura do mundo do aluno, o que não requer aparatos tecnológicos; trata-se novamente de planejar a prática pedagógica, aproximando o que está sendo estudado com a realidade do educando.

Por exemplo, nós fizemos uma prova externa, tinha um texto lá em uma das questões, falava sobre o minério de ferro que os chineses compram do Brasil. Eu peguei o Zero Hora aqui no domingo e li, e havia uma entrevista lá dentro de um diplomata, que ele foi diplomata de 2004 até 2008 na China, ele trabalha no Grupo Pão de Açúcar, ele atua também assim em muitas frentes, e ele deu uma entrevista sobre a China. Daí ele fala lá sobre a crise imobiliária que eles estão passando lá, parecida com a crise de 2008 nos Estados Unidos, e daí ali dentro ele fala sobre a questão do minério de ferro, né. Que se reduz lá as construções vai se reduzir a compra de minério. Então o que é que isso tem a ver na economia, então essas coisas assim, eu acho que tenho que aproveitar e amarrar, e mostrar para eles que o que está acontecendo no cotidiano e a relação que tem lá com aquele conteúdo que estamos estudando na apostila (Professor 3, entrevista 02.10.2021).

O professor 1 da área da matemática também afirma que costuma ter como proposta metodológica algo simples, porém pensado e planejado, que tenta, principalmente, trazer o conteúdo para o dia a dia do aluno. *“Sou muito feliz na matemática é muito bom encaixar o que vivenciamos no dia a dia. Um exemplo no sexto ano consigo ensinar porcentagem falando de um Black Friday”* (entrevista 01.09./2021). Freire novamente contribui com a prática pedagógica que evidencia a leitura de mundo do educando, no trecho a seguir.

Enquanto na prática “bancária” da educação, anti-dialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus “temas geradores”. Por tal razão é que este conteúdo há de estar sempre renovando-se e ampliando-se (FREIRE, 1987, p. 65).

No trecho acima, Freire compartilha a ideia de que o professor deve organizar suas práticas visando o mundo dos educandos; portanto, ratifica-se novamente que as práticas pedagógicas não são estáticas e elas vão se construindo, conforme a realidade encontrada pelo educador.

Diferente dos demais, o professor 4 expõe em sua fala que consegue aproximar-se da realidade dos alunos utilizando recursos tecnológicos, que vêm somar à sua prática em sala de aula. *“Para mim, vejo de certa forma com mais recursos com mais possibilidades, tendo, por exemplo um computador conectado on-line com internet disponível, com projetor de multimídia conectado, tenho como a*

qualquer momento pesquisar alguma coisa e mostrar” (entrevista 27.09.2021). Após conhecer e analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula dos professores entrevistados, percebe-se claramente a importância do papel do professor de planejar, refletir, articular o que pretende ensinar com a realidade do aluno, seja através de práticas simples, seja com recursos tecnológicos. Conforme propõe Paulo Freire: “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que pode me tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, 1996, p. 35).

Para ilustrar os aspectos abordados nas entrevistas com professores, a respeito das práticas pedagógicas que constantemente são construídas e reconstruídas no cotidiano dos entrevistados, segue figura que sintetiza os pontos que estes destacaram durante a conversa. Os entrevistados apontaram durante as entrevistas o quanto as práticas pedagógicas são importantes para o ensino e aprendizagem, e o quanto as mesmas precisam se adaptar à realidade do aluno, assim os pontos de destaque que emergiram nas entrevistas a respeito desta construção constante foram: reinventar-se, planejamento e reflexão, realidade do aluno, atividades práticas aliadas a conceitos, despertar no aluno a curiosidade.

Figura 3 – Práticas Pedagógicas: construção constante a partir da leitura de mundo, a partir da entrevista com professores.



Fonte: Da autora, 2021.

4.2.2 Contribuição do ensino para a sociedade atual

Essa categoria emergiu das entrevistas com os professores e aponta igualmente a perspectiva que eles têm em relação à contribuição da sua profissão para a transformação da sociedade em que vivem. Além de ensinar conteúdos, conceitos e práticas, o professor fecunda sonhos, esperanças, em alunos que são seres humanos, gente que precisa ser fecundada para partilhar novos conhecimentos, necessários para intervir no mundo em que estão inseridos. Freire corrobora esse pensamento ao afirmar que o professor ensina gente.

É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (FREIRE, 1996, p. 74).

Através da consciência de que o professor é um fecundador de sonhos e da perspectiva de libertação, o aluno, quando encontra um professor que está engajado com a educação libertadora, entende que pode mudar a realidade em que vive, fazendo com que o ensino transforme a sociedade em que vivemos num lugar melhor e mais justo para viver. Tanto Paulo Freire quanto Sócrates, cada um em seu período histórico e na realidade social em que viveram, também defendiam que, através do conhecimento, a mudança poderia acontecer. No excerto abaixo, o educador Paulo Freire ressalta a importância do ato de aprender, para que o ser humano seja transformador do meio em que vive.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1996, p. 36).

Com o propósito de transformar a sociedade do seu tempo, Sócrates também ensinava, principalmente, focado na cultura moral da sociedade ateniense. Segundo Jaeger (1994), ao analisar as obras de Platão e Xenofonte, encontra-se um Sócrates mestre da política, o que explica a razão por que foi acusado, julgado e condenado. “Um Sócrates cuja educação não fosse “política” não teria encontrado discípulos na Atenas de seu tempo” (JAEGER, 1994, p. 540). Ainda, segundo o autor, Sócrates buscava no caráter moral do ser humano a mudança, principalmente, para a vida coletiva.

Essa mudança da vida coletiva, através do caráter moral do ser humano, apresenta-se como a realidade do dia a dia do aluno. Muito mais do que mediar o

aprendizado de conceitos, os professores fazem das práticas pedagógicas meios para apontar o caminho para que o aluno possa transformar-se moralmente e ser transformador de seu meio. Esses propósitos emergiram nas entrevistas realizadas com os professores. O professor 2, da área da educação física, descreve no trecho abaixo que o educador planta uma semente.

Eu ensino, e o ensino é muito lento. Então, hoje a gente tá plantando, a sementinha. Tem aluno que já agora já vai começar a sair da terra, né? Sim. E tem aquele que daqui a quinze anos vai tá saindo da terra. Tem aquele que daqui a quinze anos já vai tá árvore frondosa dando fruto. Né? E assim é principalmente na minha área. A educação física (Professor 2, entrevista 18.09.2021).

O professor 2 explicita como os alunos recepcionam e percebem o ensino no ambiente escolar, aprendizados para a vida, o que contribui tanto para o indivíduo quanto para a sociedade onde se vive. Esta fala evidencia que o professor fecunda conhecimentos que serão importantes não somente para a vida estudantil, mas também para a vida fora da escola. Nesta fecundação, o partejar pode não acontecer imediatamente; porém, o nascimento do conhecimento a respeito de uma necessidade, fecundada no ambiente escolar, pode ocorrer anos mais tarde.

Na entrevista, o professor 4 questiona sua própria contribuição para a sociedade. Ele admite que frequentemente questiona e reflete sobre sua posição de educador da rede privada, conforme ilustra o trecho a seguir.

O meu trabalho ajuda a manter o sistema (risos). Se eu trabalhasse na rede pública eu estaria trabalhando para tentar reverter alguma coisa. Então o meu consolo é que eu estou trabalhando para que eles consigam atingir um objetivo, que seria trabalhar numa posição que eles gostem. Também tento atingir o lado humano deles, assim faço algumas reflexões às vezes, umas falas, assim meio, talvez agressivas do tipo: eu não vou ir no médico que não goste de fazer o que ele faz, eu se eu souber que ele é médico por que ele quer só o dinheiro provavelmente eu não vou ser cliente dele (Professor 4, entrevista 27.09.2021).

A fala do professor 2 entrelaça-se de maneira muito clara com a contribuição do ensino para a sociedade atual, pois, por mais que se fale da rede privada, este professor demonstra sua preocupação com os seres humanos que estão sendo fecundados e com a contribuição que eles podem dar para uma mudança na

sociedade em que vivemos. Essa reflexão remete ao pensamento de Freire (1996), que descreve como o professor pode contribuir para uma mudança social.

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o faço (FREIRE, 1996, p. 53).

O professor 1 afirma que a contribuição do ensino para a sociedade está atrelada ao quanto a realidade social de determinado ser humano pode ser alterada através da oportunidade de ter acesso a uma boa educação. Este professor trabalha com educandos de Curso Técnico Profissionalizante, que, muitas vezes, chegam na escola através de bolsas ofertadas pelo município, passando por uma seleção de pessoas de baixa renda. Muitos alunos que recebem essa oportunidade são inseridos no mercado de trabalho através da Escola e, posteriormente, conseguem cursar o ensino superior: *“você vê o aluno sendo inserido no mercado de trabalho, alcançando muitas vezes uma posição de respeito, dignidade, essa é a maior contribuição que podemos com o ensino mudar a vida deles”* (entrevista 01.09.2021).

Essa perspectiva de mudança dentro da sociedade seria o que Sócrates também buscava. Segundo Jaeger, “é Sócrates que reestrutura a conexão espiritual com a cultura moral. Não se julgue, porém, que a finalidade política da cultura, tal como os dos sofistas a concebiam, ele opõe o ideal apolítico da pura formação do caráter” (JAEGER, 1994, p. 540).

Percebe-se, tanto ao longo da análise bibliográfica, quanto a partir das entrevistas, que é difícil mensurar a contribuição que o ensino traz para a sociedade, não somente para a atual, mas em todos os períodos históricos. Nesse sentido, Freire reafirma a importância do ensino e da aprendizagem para a compreensão do mundo em que o ser humano constrói, destrói e modifica constantemente: “A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, por que os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo” (FREIRE, 2000, p. 20).

Outra contribuição que o ensino traz para a atualidade é a construção de seres humanos mais críticos, pois, segundo Freire (1987), um professor revolucionário é aquele que fomenta a criticidade dos alunos em sala de aula. Quando ocorre a construção de alunos mais críticos, existe a possibilidade de mudança na sociedade.

Segundo Platão (2017), Sócrates, além de influenciar os jovens a pensarem e a serem críticos, era um filósofo que assumiu, principalmente em sua defesa, uma postura crítica em relação às acusações que lhe foram dirigidas. Um exemplo desta postura crítica de Sócrates pode ser encontrada no trecho abaixo.

Se fui condenado, não foi por falta de palavras ou argumentos, mas pela falta de atrevimento, cinismo e disposição para lhes dizer aquilo que desejavam ouvir: eu me lamentando, chorando e, como já disse, fazendo e dizendo muitas outras coisas indignas, semelhantes às que vocês estão acostumados a ouvir de outros. Mesmo agora, ao perceber o que se impõe ao meu destino, não seria capaz de agir de forma servil, e também não me arrependo de como conduzi minha defesa, pois prefiro morrer depois de ter me defendido da forma que o fiz a dever a vida a uma defesa covarde (PLATÃO, 2017, p. 51).

Paulo Freire também defendeu uma postura crítica em sua trajetória, além de fomentar em suas obras a necessidade de uma sociedade mais libertadora através da educação, conquista possível através do engajamento de professores críticos. Essa postura crítica do próprio Paulo freire é expressa, principalmente, nas áreas política e econômica, setores que, segundo o educador, contribuem para a manutenção do sistema classista e explorador da sociedade, que usam a educação para a perpetuação da situação de desigualdade, conforme ilustra o excerto abaixo.

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão (FREIRE, 1987, p. 46).

No cotidiano das salas de aula, há muito destes professores revolucionários, que, de uma forma ou outra, instigam os alunos a serem protagonistas de sua aprendizagem, estimulando sua criticidade. O professor 2 relata na entrevista como faz, na prática, para despertar a autonomia e a consciência crítica dos alunos nas aulas de educação física. Exemplifica no relato abaixo como, de forma indireta e lúdica, trabalha a tomada de decisões, aspecto importante para a construção de um ser humano crítico.

Como se constrói isso? Dentro da aula prática. Eu acho que a prática da educação física dá muita liberdade pra autonomia, né. Na tomada de decisão, né? Por exemplo, vou pegar um jogo simples de novo, tá? Eu gosto de pegar sempre exemplo de jogo, porque é a minha prática, não tem. Mas se tu achares que não dá pra ir por aí tu falas. Porque assim ó, vamos pegar o jogo

de pego tá? Vou pegar o jogo de pego pois é mais simples. Eu vou ter que decidir. Eu sou pegadora, eu vou ter que decidir, se eu vou pegar o mais lento ou mais rápido, eu vou ter que decidir se eu vou focar em um ou se eu vou focar naquele que tá mais perto. Né? Então já começa na tomada de decisão aí. Então é a tomada de decisão que foi trabalhada. Hoje a gente sabe que precisa né em todos os segmentos. Então assim ó, eu não falo pro aluno que o que ele tá trabalhando é a autonomia, na medida em que ele tá tomando a decisão, mas, depois reflexos da minha prática vão tá no dia a dia do aluno (Professor 2, entrevista 18.09.2021).

O professor 4 também menciona o desenvolvimento de alunos protagonistas de suas próprias aprendizagens, aspecto que está ligado ao desenvolvimento da criticidade, pois se o aluno se torna um ser humano crítico, ele recebeu a mediação para ser construtor de seu protagonismo. Para este professor, que é da área da biologia, este protagonismo crítico é estimulado em suas aulas através da pesquisa, durante as aulas práticas no laboratório: *“Desde que ela (pesquisa) seja executada não de forma unilateral, parte do aluno, ir complementando com aquilo que obviamente ele tem de conhecimento prévio, fazendo com que não fique totalmente engessado”* (entrevista 27.09.2021).

Essa preocupação com a construção de um aluno crítico é, para Freire (1987), tarefa do professor, do professor problematizador, que deve conhecer a realidade do aluno bem como sua própria realidade, para refazer sua prática, no sentido de estimular a criticidade autônoma do aluno: *“Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogos com o educador, investigador crítico também”* (FREIRE, 1987, p. 47).

A fomentação de alunos críticos pode ser vista como uma perspectiva para uma sociedade mais justa e igualitária, uma vez que, através da educação, essa transformação pode acontecer. Para Sócrates, o ato de conhecer é a maior das virtudes que o ser humano pode possuir, pois é através dela que se altera a realidade vivida. *“O conhecimento do bem, a que em última instância sempre se reduz o estudo de todas e de cada uma das virtudes, é algo mais vasto que a bravura, a justiça ou qualquer outra arete concreta. É a virtude em si”* (JAEGER, 1994, p. 566).

Assim, a formação de seres humanos mais críticos socialmente, capazes de mudar a realidade opressora em que se vive é uma das grandes contribuições que o ensino pode fazer para a sociedade atual. *“É esta percepção do homem e da mulher como seres “programados, mas para aprender” e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante [...]”* (FREIRE, 1996, p. 74).

Para ilustrar os aspectos abordados nas entrevistas com professores, a respeito da contribuição do ensino para a sociedade atual, segue figura que sintetiza os pontos que estes professores destacaram durante a conversa. Os entrevistados apontaram durante as entrevistas inúmeras contribuições do ensino para a sociedade, porém, as que mais se destacaram foram: transformação da realidade social, educação para libertação, fomentação da criticidade, aprender para a vida.

Figura 4 – Contribuição do ensino para a sociedade a partir das entrevistas com professores.



Fonte: Da autora, 2021.

4.3 O nascer constante do aluno crítico

A necessidade de analisar as possibilidades de entrelaçamento entre a Maiêutica Socrática e a Pedagogia Freireana, com vistas à formação de alunos que sejam sujeitos críticos, fez emergir este subcapítulo. Esta emergência foi possível a partir das análises bibliográficas e das entrevistas com os professores. Tanto o filósofo Sócrates quanto o educador Paulo Freire, em momentos históricos diferentes, perceberam a necessidade de seres humanos mais críticos. De que forma essa criticidade pode ser estimulada? As salas de aula atuais possibilitam a fecundação e, posteriormente, o nascimento de alunos mais críticos?

Tentando encontrar soluções para estes questionamentos e para promover a pesquisa na área do ensino no intuito de auxiliar para um maior entendimento a respeito do cotidiano das salas de aula, entrelaça-se mais uma vez a Maiêutica Socrática e a Pedagogia Freireana, agora, na perspectiva de analisar o aluno que desperta para o conhecimento de maneira crítica.

A criticidade no ensino brasileiro e também mundial é um assunto amplamente debatido na área educacional. Nesses debates, o nome do educador e filósofo Paulo Freire frequentemente está presente. Freire é um símbolo da necessidade de transformação da realidade em que se vive, principalmente, por parte dos oprimidos, ao apontar que a via para chegar a essa libertação é a educação mediada por um professor que acredita na necessidade de fecundar e parir a esperança da libertação nos alunos. Encontra-se no excerto abaixo a necessidade que Freire aponta para a adoção de uma postura crítica constante.

Por isso, desde já, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. Esta, por outro lado, se realiza à proporção em que seus temas são captados e suas tarefas resolvidas. E se supera na medida em que temas e tarefas já não correspondem a novos anseios emergentes, que exigem, inclusive, uma visão nova dos velhos temas. 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 (FREIRE, 1967, p. 44)

Separados por mais de dois mil anos, em contextos históricos sociais e políticos distintos, consegue-se entrelaçar o pensamento de Freire, com o do filósofo Sócrates, especialmente, no que se diz respeito à fomentação da atitude crítica do ser humano. Platão mostra em vários momentos a postura crítica do seu mestre Sócrates, durante sua defesa e, posteriormente, na sua condenação. Mesmo sendo condenado à morte, o filósofo exterioriza sua postura crítica a respeito da própria sentença, conforme expressa no excerto abaixo.

Talvez alguém viesse a me perguntar: “Então você não poderia viver quieto, ó Sócrates, em silêncio depois de nos deixar?” Eis o que me parece mais difícil fazer alguns de vocês compreenderem. Pois se eu disser que tal conduta seria uma desobediência ao deus, e que por isso eu não poderia permanecer quieto, vocês pensariam que estou zombando e não acreditariam em mim. Mas, por outro lado, se disser que o maior bem para um homem é justamente discorrer sobre a virtude e sobre outros temas a respeito dos quais me ouvem falando todos os dias, enquanto examino a mim mesmo e aos outros, e também que a vida, se não for examinada, não merece ser vivida, vocês acreditariam ainda menos (PLATÃO, 2017, p. 47).

Neste trecho, percebe-se que a pior morte para Sócrates é não poder expor a sua crítica a respeito de temas que, para ele, mereciam ser debatidos. A mesma postura encontramos em Freire (1987), ao afirmar que “não é a conscientização que pode levar o povo a “fanatismos destrutivos”. Pelo contrário, a conscientização, que possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação” (FREIRE, 1987, p. 15). Segundo o educador, somente a conscientização de uma ação crítica leva o ser humano a fazer parte da formação de seu próprio processo histórico.

Atualmente, vive-se num contexto em que há liberdade para expressar-se criticamente a respeito de praticamente tudo. Essa liberdade foi conquistada em grande parte, através das mudanças ocorridas ao longo dos anos no sistema educacional. Passou-se de um ensino, segundo Freire (1987), “bancário” para um ensino mais “libertador”. Essa mudança fez parir um aluno mais crítico a respeito da realidade que o cerca. Essa libertação também foi importante para as mudanças sociais e políticas pelas quais o país passou nos últimos cinquenta anos.

Esse contexto de maior liberdade de expressão dentro da sociedade igualmente impacta o dia a dia de professores e alunos. As práticas pedagógicas foram se alterando; os alunos passaram a, cada vez mais, fazer parte do

desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Segundo Saviani (2011), as práticas pedagógicas alteram-se no momento que o proletariado critica o poder dominante, fazendo surgir um novo saber, que faz parte da história das classes dominadas. Confirma-se essa descrição no trecho transcrito abaixo.

Assim, enquanto o saber escolar for predominantemente burguês, a tarefa principal do movimento proletário é proceder a crítica desse saber. Tal crítica supõe, portanto, que desde o início somos capazes de nos colocar no ponto de vista da “cultura histórico-proletária”. É daí que emergirá um novo saber escolar e, conseqüentemente, uma nova competência técnica (do capô pedagógico) (SAVIANI, 2011, p. 48).

Essa lenta mudança no âmbito educacional, apresentando uma maior necessidade de o ensino estar vinculado à realidade do aluno é fundamental, pois somente assim será vencedora a luta travada a favor de um ensino destinado às camadas populares, “uma vez que é pela apropriação do saber escolar por parte dos trabalhadores que serão retirados desse saber seus caracteres burgueses e se imprimirão os caracteres proletários” (SAVIANI, 2011, p. 48.). Assim, dentro das salas de aula, percebe-se que um logo caminho foi percorrido, porém, ainda há muito a avançar, no sentido de tornar os alunos críticos e conscientes dessa mudança necessária na sociedade.

Essa mudança pode ser percebida nas conversas com os professores, que relatam que alunos são mais participativos e conscientes de suas realidades. Porém, para eles se tornarem críticos, o estímulo dentro da sala de aula é essencial. Nas entrevistas, o professor 4 expõe que, muitas vezes, ainda não há “*maturidade*” por parte dos alunos para um protagonismo total em sala. Além de fecundados para exercer essa criticidade autônoma, precisam ser conduzidos durante o parto de novas ideias. Esse parteiro, que, analogamente, é o professor, tem papel importante para o nascimento constante de alunos críticos.

O nascimento constante parte do incentivo à autonomia crítica por parte do parteiro. Freire (1987) afirma que o aluno oprimido somente poderá libertar-se a partir da conscientização da própria opressão. Essa libertação se dá a partir do conhecimento aliado à criticidade autônoma do aluno: “Isto implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais” (FEIRE, 1987, p. 22).

Muitas vezes, ainda nos dias atuais, constata-se o desinteresse das classes políticas dominantes no sentido de tornar o ensino mais crítico. Esse desinteresse se explica pelo fato de o estímulo à criticidade tornar os cidadãos mais conscientes e capazes de uma mudança social, o que definitivamente, não interessa às classes dominantes. Ao mesmo tempo, contrariando a classe dominante, essa constante fecundação e mediação, ocorre dentro de muitas instituições de ensino, onde os professores têm conhecimento da realidade social e sentem a missão de transmiti-la aos alunos, tornando-se assim mediadores de uma possível transformação. Para Freire (1996), “a prática docente crítica, implicante, do pensar certo envolve movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 21).

A contrariedade ocorre quando o professor fecunda a criticidade nos alunos, o que pode ocorrer através de diferentes práticas pedagógicas, que visam o desenvolvimento da criticidade do aluno e que podem ser aplicadas através de propostas pedagógicas simples, como o simples ato de promover o diálogo, o debate de ideias, com temas que envolvem o dia a dia dos educandos. “Discutindo, ele perturba a quietude intelectual de seus interlocutores com suas perguntas e com sua ironia proverbial” (GAUTHIER; TARDIF, 2010, p. 51). Através do diálogo entre posicionamentos diferentes, prática utilizada pelo filósofo Sócrates, nasce um ser humano com novos conhecimentos, gerados através do diálogo.

Além do diálogo, a criticidade também pode ser fecundada com o estímulo à pesquisa, tema emergente durante as entrevistas com professores. Segundo o professor 3, precisa-se suscitar a pesquisa durante as aulas, pois assim consegue-se fazer com que os alunos “*entendam a realidade que vivem, complementando a parte conceitual com o que acontece no dia a dia*” (entrevista 02.10.2021). Para o professor 4, esse estímulo à criticidade através da pesquisa também apresenta certa dificuldade, pois não é todo aluno que tem maturidade para ser protagonista de sua aprendizagem. Segue, a seguir, uma fala a esse respeito.

Nessa proposta de pesquisa, requer que também a outra parte, ou seja, o aluno faça a parte dele. E ali que tem um pouco de dificuldade em função da idade dele, isso que é a questão, o protagonismo do aluno, muitos não estão preparados para exercer esse protagonismo né? (Professor 4, entrevista 27.09.2021).

Na fala do professor 4, percebe-se a importância não só de promover o estímulo à pesquisa, mas da mediação do professor, levando em conta a imaturidade e o desconhecimento de como usar o protagonismo na pesquisa. Assim, o aluno continua sendo protagonista, mas necessita dessa mediação, momentânea, do professor, para que o conhecimento a respeito da pesquisa seja construído e o estímulo à criticidade autônoma seja desenvolvido. No comentário a seguir, o professor tenta exemplificar como as falas e atitudes simples auxiliam o aluno a ser pesquisador.

Eu digo para as vezes para eles: Pesquise no Google. Pesquise a palavra que tu não sabes, o significado dela. Tenta entender a palavra. Procura no Google volta para frase, para questão. Tenta de novo compreender após pesquisar o significado da palavra, veja o contexto da palavra para tentar compreender (Professor 4, entrevista 27.09.2021).

A importância da pesquisa para o desenvolvimento da criticidade do aluno, também é destacada por Freire (1996). O educador afirma que o ensino só pode existir, se existir a pesquisa, a qual proporciona a busca pelo conhecimento e instiga o questionamento, fazendo com que o protagonismo do pesquisador seja estimulado. Ainda, Freire (1996) reitera que o ato de incentivar a pesquisa requer raciocínio, desenvolvendo intrinsecamente o pensamento crítico do aluno. “Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa” (FREIRE, 1996, p. 16). No trecho a seguir Freire (1996) corrobora com a ideia de não existir o ensino sem a pesquisa.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 16).

Na citação acima destaca-se a importância da pesquisa para o ensino, e de como a mesma é intrínseca ao processo de ensino e aprendizagem. Porém, percebe-se que para o estímulo acontecer, a pesquisa deve fazer parte da prática pedagógica do professor, para que assim dentro das salas de aula aconteça o estímulo ao protagonismo do aluno, proporcionando assim o desenvolvimento da criticidade. Ainda no trecho abaixo, Freire (1996), destaca a importância do professor ser

constantemente pesquisador, para que assim, tenha consciência de quanto é relevante a pesquisa dentro das salas de aula.

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. 17).

Assim, através da análise de alguns pontos acerca da fecundação de uma consciência crítica do professor em relação ao aluno através da pesquisa, percebe-se que há, neste contexto, o estímulo para o desenvolvimento de um ser humano mais crítico. Confirma-se, assim, o nascimento de um aluno mais crítico, posteriormente, um cidadão reflexivo e crítico, capaz, se assim quiser, de ser atuante nas mudanças sociais necessárias. Contudo, é preciso refletir a respeito do termo nascimento de um educando crítico, no sentido de que este nascer não finda no momento que ele sai do ambiente escolar. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é a própria experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 26). Essa noção de inacabamento do ser humano mostra como a fecundação da criticidade é relevante. Uma vez fecundada a alma humana, ela viverá em constante parir, fazendo com que o nascimento aconteça diversas vezes. Para Sócrates, “o discípulo que tem a alma grávida tem a necessidade de uma espécie de arte obstétrica espiritual, que ajuda essa verdade vir à luz” (RAELE; ANTISERI, 2003, p. 103). Assim, toda vez que o aluno, dentro ou fora do ambiente escolar, intervir criticamente no mundo em que vive estará nascendo novamente para mostrar que o ensino pode ser a força necessária para a mudança de que tanto a sociedade precisa, “isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela tem. Daí que seja a educação uma ação permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devanir da realidade” (FREIRE, 1987, p. 48).

5. NASCIMENTO E RENASCIMENTO

A Maiêutica Socrática e a Pedagogia freireana trouxeram para esse trabalho a possibilidade de pensar o ensino a partir da perspectiva de dois grandes educadores: Sócrates e Paulo Freire. Embora seus métodos de ensino tenham mais de dois mil anos de diferença temporal, há muitos pontos em comum relacionados ao ensino, na linha de pensamento de ambos. Essa aproximação se dá principalmente na questão de evidenciar um ensino voltado para a criticidade e a centralidade no aluno, dois aspectos que, na atualidade, vêm sendo discutidos com intensidade nas metodologias de ensino.

Sócrates, filósofo clássico na Grécia durante o período antigo, marcou a filosofia, pois seu pensamento difere da filosofia que o precedeu, pois trata-se de um pensamento voltado a questões humanas e éticas. A filosofia surgiu para explicar a passagem do pensamento cosmogônico para o cosmológico. Sócrates revoluciona esse pensamento com um ensino filosófico baseado no diálogo e na criticidade. Este ensino desenvolve-se em dois momentos: o da ironia ou da refutação e a maiêutica. A ironia ou a refutação foi o primeiro momento do método Socrático, que consistia em levar as pessoas a reconhecerem sua própria ignorância, fecundando em suas almas a possibilidade de um novo conhecimento. Já a maiêutica, o segundo momento do método de Sócrates, refere-se à alma fecundada dando luz ao novo conhecimento.

A pedagogia freireana, desenvolvida pelo educador Paulo Freire, é uma proposta metodológica em que a pedagogia é o instrumento utilizado para libertar os seres humanos das amarras sociais, econômicas e políticas impostas pelas classes dominantes. Também conhecido como pedagogia libertadora, esse método de ensino apresenta-se em duas etapas: inicialmente, o aluno oprimido toma consciência da opressão que sofre. Num segundo momento, a pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser uma pedagogia que traz um constante e permanente libertar-se, mostrando que a realidade de opressão pode ser combatida através da libertação do

oprimido. Esse método pedagógico de libertação acontece a partir do encontro de um professor revolucionário, que, consciente da realidade oprimida, aproxima o ensino, do oprimido, tornando-o significativo, capaz de mudar o antagonismo classicista de opressor e oprimido. Assim, este estudo teve como objetivo geral **analisar contribuições da Maiêutica Socrática e da Pedagogia Freireana para o desenvolvimento de um ensino que vise à formação de alunos críticos na Educação Básica.**

Para analisar as contribuições destes dois métodos de ensino para a formação de alunos mais críticos, um dos objetivos específicos deste estudo foi **elencar e discutir princípios pedagógicos norteadores do ensino, a partir da análise da Maiêutica Socrática e da Pedagogia Freireana.** Quatro princípios emergiram do entrelaçamento da Maiêutica de Sócrates e da Pedagogia de Freire, através de pesquisa bibliográfica.

O primeiro princípio pedagógico deste entrelaçamento é o diálogo. Constatase que a forma encontrada para o desenvolvimento dos dois métodos de ensino está baseada no diálogo. O ensino socrático era desenvolvido através de uma constante indagação entre Sócrates e seu interlocutor, fazendo-o despir-se de qualquer achismo a respeito do indagado. Este diálogo fez nascer um novo conhecimento, desde o princípio, objetivado por Sócrates. Este princípio aparece igualmente na pedagogia libertadora de Paulo Freire, que tenta romper com o ensino bancário, em que o professor somente deposita conteúdos nos alunos. Esse rompimento acontece a partir do uso do diálogo pelo professor para aproximar o ensino da realidade do aluno, tornando-o significativo para ele e mostrando que, através da educação, pode-se mudar a realidade social.

O princípio pedagógico da libertação apresenta-se igualmente na proposta de Sócrates e na de Freire. Sócrates afirmava que o ser humano deveria ter como busca central de sua existência o conhecimento a respeito de si mesmo. A busca pelo autoconhecimento, para o filósofo, é a própria libertação humana. Freire também acredita e defende que, somente através do despertar para o conhecimento, o ser humano pode obter a libertação e, a partir desta liberdade, há a possibilidade de mudança social, necessária para cessar o conflito entre classes oprimidas e opressores.

O professor fecundado e parteiro emerge como o terceiro princípio pedagógico do entrelaçamento da Maiêutica com a Pedagogia Freireana. Neste princípio destaca-

se a atuação do professor como mediador do processo de aprendizagem. Sócrates, através do seu método, fecundava almas, a fim de partear novos conhecimentos. Apresenta-se neste processo, a importância da figura que fecunda a possibilidade de fazer nascer uma nova ideia. Na proposta freireana, o professor revolucionário assume a posição da figura que fecunda a possibilidade da libertação, a partir do seu modo de ensinar, aproximando a realidade do aluno do conteúdo a ser ensinado. O partear, no método freireano, acontece quando o aluno se percebe como agente crítico, que tem a possibilidade de mudar a situação de opressão em que vive.

O último princípio pedagógico está diretamente ligado à ação do professor que fecunda e que partear a centralidade no aluno a partir da fecundação. A partir da fecundação do aluno pelo professor, aquele torna-se protagonista da própria aprendizagem, percebendo o aprendizado como algo significativo. Quando o aluno percebe a sua importância neste processo, está sendo partearada uma mudança de visão a respeito de como o aprender pode transformar a sociedade à sua volta. Sócrates, a partir de seu método, aplicado em grande parte nos jovens atenienses, perturbava os seus interlocutores ao fazê-los expressar suas próprias ideias, fecundando neles a necessidade de pensarem por si, tornando-os assim protagonistas na construção do seu conhecimento.

O entrelaçamento dos princípios pedagógicos emergentes com a prática docente atende o segundo objetivo específico, que foi **analisar, a partir de professores da educação básica, a presença ou não de pressupostos da Maiêutica e da Pedagogia Freireana**. Esta segunda etapa do estudo, através de pesquisa de campo, a partir de entrevista semiestruturada realizada com quatro professores, possibilitou entender se há presença de elementos do método socrático e da pedagogia de Freire na realidade escolar da atualidade.

A análise das práticas pedagógicas dos entrevistados trouxe uma visão mais clara a respeito de como o ser humano é um ser em constante mudança e o quanto o adaptar-se faz parte do dia a dia do professor. Dessa forma, o professor tende a adaptar constantemente sua prática pedagógica, ou seja, o que, às vezes, dá certo numa turma, não funciona em outra. A prática mais recorrente num ano pode não funcionar no ano seguinte.

Isso foi constatado de maneira ainda mais expressiva durante o período da pandemia. As práticas pedagógicas de todos professores foram afetadas. Apesar das perdas, também convém olhar para os ganhos, considerando que foi uma

oportunidade para reaprender, readaptar-se, transformar as práticas e tentar minimizar a defasagem no ensino neste contexto. Necessita-se mais do que nunca de um professor que esteja preparado para reinventar-se, para buscar o diálogo, aproximando o ensino da realidade do aluno, para compreender melhor o contexto onde ele está inserido. Percebe-se que esta adaptação é muito difícil, porém, necessária, para, de fato, atingir um ensino mais centrado no aluno, que contribua para o seu desenvolvimento crítico.

Para que esse movimento de repensar a prática pedagógica, buscar o diálogo, aproximar o ensino do contexto do aluno no sentido de estar centrado no aluno, aconteça efetivamente, o planejamento e a reflexão são fundamentais para que o professor alcance seu objetivo. Ao planejar uma aula, pode-se refletir sobre a prática pedagógica que atenda a realidade do aluno, tornando-o protagonista e crítico do processo de ensino, qualidades necessárias para a atuação social dos indivíduos.

Através do ensino, pode haver uma perspectiva de mudança social, desde que professor e aluno sejam agentes desta transformação, ou seja, o ensino tem papel social indispensável neste processo de mudança e transformação. Através do ensino e da aprendizagem, o oprimido toma consciência da sua opressão e encontra o caminho da libertação; conseqüentemente, esta libertação gera, aos poucos, a esperança de mudança social. Este impacto social provocado pelo ensino é ponto de destaque da Maiêutica Socrática e da Pedagogia Freireana, as quais se fizeram presentes no diálogo com os professores que participaram das entrevistas. Estes professores relataram o desafio e a responsabilidade de fecundarem novas ideias e possibilidades em seus alunos. Para eles, ser professor é uma profissão que tem nas mãos a possibilidade de fecundar um futuro mais justo, humano e libertário, através da fomentação da criticidade dos alunos.

O filósofo Sócrates e o educador Paulo Freire ressaltaram a necessidade do nascimento de um ser humano mais crítico. De que forma essa criticidade pode ser estimulada? Nas salas de aula atuais, há o nascimento de alunos mais críticos? Para responder a estes questionamentos, remete-se ao objetivo específico que **analisou as possibilidades de entrelaçamento entre a Maiêutica Socrática e a Pedagogia Freireana, com vistas à formação de alunos que sejam sujeitos críticos.**

Os autores e suas teorias de ensino que permeiam esta pesquisa estão separados por mais de dois mil anos e por contextos históricos, sociais e políticos distintos; contudo, é possível entrelaçar o pensamento de Freire com o do filósofo

Sócrates, especialmente, no que diz respeito à fomentação de uma atitude crítica do ser humano. Platão mostra, em vários momentos, a postura crítica do seu mestre Sócrates, durante sua defesa e, posteriormente, na sua condenação. Sócrates foi acusado de corromper a juventude de Atenas, pelo simples fato de induzir os jovens a pensar de maneira crítica, levando-os a questionar, principalmente, princípios políticos que dominavam na época.

Paulo Freire, igualmente, faz-se presente com frequência, quando o assunto é postura crítica. Freire é um símbolo da necessidade de transformação da realidade em que se vive, principalmente, por parte dos oprimidos. Aponta que a via para chegar a essa libertação é a educação, mediada por um professor que acredita na necessidade de fecundar e parir a esperança da libertação nos alunos. Esse posicionamento crítico, também apontado como tendo uma forte ideologia política, foi questionado no período da ditadura militar no Brasil (1964-1985) e entra em pauta seguidamente, no contexto social atual. Esquece-se que Freire foi educador, que via o ensino como forma de mudança na vida dos seres humanos, ou seja, para ele, mais que ideologia política, a educação é arma poderosa para uma mudança na sociedade em que se vive.

Sócrates e Freire são pensadores que se entrelaçam com uma proposta de método de ensino que visa à formação de alunos críticos, para, no futuro, terem condições de mudarem a realidade vivida. Destaca-se, nestes pensamentos, além da centralidade do ensino no aluno, a necessidade de o professor ser revolucionário, de estar consciente da realidade de mundo que precisa constantemente de mudança, para que tenha condições de fecundar o aluno com a possibilidade de tornar-se agente de transformação. Quando este aluno, através do ensino, conseguir perceber-se como agente crítico de mudança, o professor terá partejado, além de novos conhecimentos, a possibilidade de renascer uma nova sociedade.

A fecundação e o partejar são analogias que permeiam a pesquisa, demonstrando que, além de Sócrates, que se dizia parteiro de ideias, o professor é, inicialmente, fecundador de almas, almas que necessitam de esperança, que carecem de estímulo para desenvolver a criatividade, a pesquisa e a criticidade. Posteriormente, o professor torna-se parteiro dessas almas, que encontram em si mesmas a possibilidade de mudança social, através de um conhecimento não só conceitual, mas também, prático.

Encontra-se assim, o caminho para a resolução de um questionamento que emergiu no referencial teórico deste estudo, se toda alma pode ser fecundada. Sim, toda alma pode ser fecundada, desde que haja recepção do fecundado, mediação e fomentação do parteiro. O mais sublime é que essa alma, após ser fecundada, pode parir constantemente novos conhecimentos, bem como pode fecundar novas almas, num constante nascer de novas ideias, atuando na ação necessária para uma eterna mudança social.

Assim, o presente estudo apresenta-se como um nascimento constante de novas possibilidades, a fim de ampliar ainda mais o conhecimento a respeito do ensino. Percebe-se que Sócrates e Freire podem contribuir de forma expressiva para vencer os desafios educacionais encontrados diariamente no contexto educacional e na sustentação de práticas pedagógicas voltadas à formação de seres humanos mais críticos. Buscou-se, neste estudo, contribuir, mesmo que de forma singela, para fazer frente aos diversos desafios que o ensino brasileiro precisa enfrentar, com o intuito de auxiliar outros professores a fecundarem e partejarem novas possibilidades, a fim de buscar um ensino mais libertador.

Por fim, a partir desse estudo outros aspectos podem ser investigados, tais como: tem-se professores preparados e dispostos a ter em sala de aula alunos críticos? Esse aspecto merece ser investigado, pois como o ensino está em processo para tornar os alunos mais críticos, precisa-se ter professores não só preparados para a fomentação desta criticidade, mas também condutores de uma postura que possibilite a criticidade dentro das salas de aula. Outra indagação pertinente após esse estudo, seria como alcançar o aluno que não tem interesse ou não aceita ser fecundado? Esse tema surge a partir do questionamento que emergiu deste estudo, se todas as almas podem ser fecundadas. Verifica-se que todas possuem essa capacidade, porém precisa-se ter, além de um fecundador, o interesse e o consentimento de ser fecundado. Aprofundar o entendimento das ações que podem ser tomadas para que aconteça o interesse e o consentimento para a fecundação torna-se igualmente pertinente a ser investigado.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bossi; revisão para tradução dos novos textos Ivone Castilho Benedetti. – 5ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ÁVILA, Alynni Luiza Ricco, Evasão escolar e pandemia: quanto pior, pior. Artigo Jornal da Universidade – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/evasao-escolar-e-pandemia-quanto-pior-pior/>. Acesso em 28 de setembro de 2021.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em 03 de novembro de 2020.

BOGDAN, Roberto. C. e BIKLEN, San. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC / CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 01 de novembro de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Brasília, 2020. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 02 de novembro de 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Estatísticas da Educação Básica no Brasil**. Extraído do Relatório para a Conferência Internacional de Educação em Genebra, (1996). Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/estatisticas_da_educacao_basica_no_brasil.pdf. Acesso em 19 de setembro de 2021.

DOMINGUES, Ivan. **Epistemologia das ciências humanas - Tomo I: Do Positivismo a Hermenêutica**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

FONSECA, João J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará (UEC), 2002.

FREIRE, Paulo. **AÇÃO CULTURAL PARA A LIBERDADE e outros escritos**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **A educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Carta de Paulo Freire aos professores**. Estudos Avançados. 2001. v.15, n.42, p. 259-268., 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 02 de novembro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/5.-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>. Acesso em: 31 de outubro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Educadores de Rua: Uma abordagem crítica**. Bogotá, Colômbia: UNICEF, 1989. Disponível em <https://websmed.portoalegre.rs.gov.br/escolas/cmet/material/Paulo-Freire-Educadores-de-Rua.pdf>. Acesso em: 10 de outubro de 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e método**. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Título original: Wahrheit und Methode. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Ed. Vozes, 2010.

HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-98, 2007.

JAEGER, Werner. **Paidéia: A formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. – São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria C. do. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, Roque. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. *In*: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente. **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Unijuí, 2007, p. 85-114.

GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de. (orgs.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

GIROUX, Henry. **La Pedagogía crítica en tiempos oscuros Praxis Educativa**. (Arg), vol. XVII, núm. 1 y 2. Universidad Nacional de La Pampa La Pampa, Argentina. Enero-Diciembre, 2013, pp. 13-26.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

PALMER, Richard E. **Hermenêutica**. Tradução de Maria Luísa Ribeiro Ferreira. Título original: HERMENEUTICS - INTERPRETATION THEORY in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger and Gadamer. Northwestern University Press, 1969. Edições 70, Lda.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates; O banquete** / Platão; Tradução do grego e notas de Sueli de Regino. - São Paulo: Martin Claret, 2017. 144 p.

PLATÃO, 428 ou 7-348 ou 7 A.C. **Defesa de Sócrates / Platão. Ditos e feitos memoráveis de Sócrates; Apologia de Sócrates / Xenofonte. As nuvens / Aristófanes**; (Os pensadores) Seleção de textos de José Américo Mota Pessanha; traduções de Jaime Bruna, Líbero Rangel de Andrade, Gilda Maria Raele Starzynski. 2. ed. São Paulo: Abril Cultura, 1980.

PLATÃO. **Diálogos: Teeteto - Crátilo**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 1973. (Coleção amazônia. Série Farias Brito, 9). 194 p. Disponível em: <http://livroaberto.ufpa.br/jspui/handle/prefix/101>. Acesso em: 30 de novembro de 2020.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-538f3aef538/Ebook%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.

RAELE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: filosofia pagã antiga**. Tradução de Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O paradoxo da educação escolar: análise crítica das expectativas contraditórias depositadas na escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 5 n. 10, 28. 2009. Disponível: <https://interin.utp.br/index.php/a/article/view/1861/1584>. Acesso em 09 ago. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. – Capinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUSA, Robson Simplicio; GALIAZZI, Maria do Carmo. O jogo da compreensão na análise textual discursiva em pesquisas na educação em ciências: revisitando quebra-cabeças e mosaicos. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 799-814, 2018. Disponível:

<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/DDKFPVyHQbyhQk6kxCnGKrs/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 21 de Novembro de 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada para professores.

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Ensino da Universidade do
Vale do Taquari – Univates

INSTRUMENTO DE ENTREVISTA

Entrevistador: _____

Local: _____

Data: _____

Horário: _____

Tempo de duração: _____

1. Dados de Identificação do entrevistado

Sexo: () Masculino () Feminino

Forma-

ção: _____

Níveis de ensino que atua: _____

Tempo de atuação na escola: _____

QUESTÕES NORTEADORAS PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. Quais são às práticas pedagógicas que norteiam teu trabalho em sala de aula?
2. Como essas práticas pedagógicas ajudam na condução de sua aula?

3. Como você se coloca frente ao ensino na atualidade?
4. Em sua prática gosta de estimular o aluno, fomentando a autonomia do mesmo? Explique.
5. Como analisa a contribuição do teu trabalho para a sociedade?

Apêndice B – Carta de Anuência.



CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

É com imensa honra que aceito a professora e pesquisadora Luana Kunzler, mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – UNIVATES, desenvolva sua pesquisa intitulada **CONTRIBUIÇÕES DO ENTRELACAMENTO ENTRE A MAIÊUTICA SOCRÁTICA E A PEDAGOGIA FREIREANA PARA O ENSINO**, tal como foi submetida à Plataforma Brasil, sob a orientação do professor Dr. Derli Juliano Neuenfeldt, e coorientação do professor Dr. Rogério José Schuck, vinculados ao PPG Ensino.

Ciente dos objetivos, métodos e técnicas que serão utilizados nessa pesquisa, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que seja assegurado o que segue:

- 1) O cumprimento das determinações éticas da Resolução CNS nº 466/2012;
- 2) A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- 3) Que não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação nessa pesquisa;
- 4) No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

O referido projeto será realizado na instituição de ensino Colégio Evangélico Panambi, localizado na Rua Alfredo Brenner, 320, no município de Panambi / RS, e poderá ocorrer somente a partir da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (Coep/Univates).

Panambi, 08 de novembro de 2021.

Alexandre Brust

Diretor do Colégio Evangélico Panambi

Alexandre Brust
Diretor
Colégio Evangélico Panambi
91.984.377/0001-88

COLÉGIO EVANGÉLICO PANAMBI

Rua Alfredo Brenner, 320 - CEP 98280-000 - Panambi - RS - Fone/Fax: (55) 3375-3344 - e-mail: cep@cep.g12.br

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado participante

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**CONTRIBUIÇÕES DO ENTRELACAMENTO ENTRE A MAIÊUTICA SOCRÁTICA E A PEDAGOGIA FREIREANA PARA O ENSINO**”, desenvolvida por **Luana Kunzler**, discente de (Mestrado) em (Ensino) da Universidade do Vale do Taquari - Univates, sob orientação do Professor Dr. Orientador: Prof. Dr. Derli Juliano Neuenfeldt e Coorientador: Prof. Dr. Rogério José Schuck.

Sobre o objetivo central

O objetivo central do estudo é: Analisar contribuições que a Maiêutica Socrática e a Pedagogia Freireana trazem para o desenvolvimento de um ensino que vise a formação de alunos críticos na Educação Básica.

Por que o participante está sendo convidado

O convite a sua participação se deve à pretensão de analisar a partir de professores da educação básica a presença ou não de pressupostos da maiêutica e da Pedagogia Freireana.

A sua participação é voluntária, isto é, ela não é obrigatória, e você tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como retirar sua participação a qualquer momento. Você não será penalizado de nenhuma maneira caso decida não

consentir sua participação, ou desistir da mesma. Contudo, ela é muito importante para a execução desta pesquisa.

Informo que serão garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações por você prestadas

Mecanismos para garantir a confidencialidade e a privacidade

Informo que qualquer dado que possa identificá-lo será omitido na divulgação dos resultados da pesquisa, e o material será armazenado em local que somente a pesquisadora terá acesso.

Em qualquer momento, durante a pesquisa, ou até mesmo posteriormente, você poderá solicitar do pesquisador informações sobre sua participação e/ou sobre a pesquisa, o que poderá ser feito através dos meios de contato aqui descritos.

Procedimentos detalhados que serão utilizados na pesquisa

A sua participação consistirá em responder perguntas de um roteiro de entrevista elaborada pela pesquisadora, juntamente com os professores orientadores

da dissertação. Também informo que a entrevista somente será gravada se houver seu consentimento.

Tempo de duração da entrevista/procedimento/experimento

O tempo de duração da entrevista é de uma hora, podendo se estender, caso necessite e de acordo com a disponibilidade do entrevistado.

Guarda dos dados e material coletados na pesquisa

A nossa entrevista será transcrita e arquivada de forma digital, onde somente professor e pesquisadora terão acesso.

Ao final da pesquisa, todo material será mantido em arquivo, por pelo menos 5 anos, conforme Resolução CNS nº 466/12.

Explicitar benefícios

O benefício direto relacionado com a sua colaboração nesta pesquisa é o de ter acesso ao material, bem como ter maiores esclarecimentos a respeito de práticas pedagógicas relacionadas a maiêutica socrática e a pedagogia freireana.

Previsão de riscos ou desconfortos

Toda pesquisa possui riscos potenciais. Maiores ou menores, de acordo com o objeto de pesquisa, seus objetivos e a metodologia escolhida. Esta pesquisa poderá causar constrangimento ou dano emocional, porém será tomado todos os cuidados para o entrevistado não ter nenhum direito violado.

Sobre divulgação dos resultados da pesquisa

Assim que a pesquisa ser concluída os seus resultados poderão ser divulgados além da dissertação em palestras dirigidas ao público participante, relatórios individuais para os entrevistados e em artigos científicos.

Observações:

1. Este termo é redigido em duas vias, uma para ser anexa no trabalho de dissertação, outra para o entrevistado.), todas as páginas devem ser

rubricadas pelo participante da pesquisa e pela pesquisadora com ambas as assinaturas apostas na última página.

2. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido possui suas páginas numeradas possibilitando assim integridade das informações contidas no documento.

3. Em caso de dúvidas ou informações a respeito da pesquisa o entrevistado poderá tirar suas dúvidas nos seguintes contatos: Luana Kunzler, telefone: 55 9 9194-3680; e-mail: luanakunzler@hotmail.com. Ou também poderá entrar em contato com a UNIVATES, e-mail: ead@univates.br Fone: (51) 3714-7000 Ramal 5671

“Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Univates (Coep/Univates). O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade. Contatos: (51) 3714.7000, ramal 5339 e coep@univates.br.”

Nome e Assinatura do Pesquisador

Panambi, 01 de Setembro de 2021

Declaro que entendi os objetivos e condições de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

(Assinatura do participante da pesquisa)

Nome do participante: _____
