

Contribuições do entrelaçamento entre a maiêutica socrática e a pedagogia freiriana para o ensino

Contributions to the teaching of the interweaving between socratic maieutics and freirean pedagogy

Aportes a la enseñanza del entrecruzamiento entre la mayéutica socrática y la pedagogía freireana

Luana Kunzler

Universidade do Vale o Taquari - Univates, Programa de Pós-graduação em Ensino, Lajeado, RS, Brasil

luana.kunzler@universo.univates.br | <https://orcid.org/0000-0002-9978-3222>

Derli Juliano Neuenfeldt

Universidade do Vale o Taquari - Univates, Programa de Pós-graduação em Ensino, Lajeado, RS, Brasil

derlijul@univates.br | <https://orcid.org/0000-0002-1875-7226>

Rogério José Schuck

Universidade do Vale o Taquari - Univates, Programa de Pós-graduação em Ensino, Lajeado, RS, Brasil

rogerios@univates.br | <http://orcid.org/0000-0001-9275-9193>

Resumo

Este artigo é oriundo de uma dissertação de mestrado, cujo objetivo da pesquisa foi investigar contribuições do entrelaçamento da maiêutica socrática e da pedagogia freiriana para o ensino. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de procedimento bibliográfico e de campo. Neste texto, são apresentados os resultados da pesquisa bibliográfica, seguindo os preceitos da análise textual discursiva. Do entrelaçamento das principais obras de Platão sobre Sócrates e de Paulo Freire, emergiram quatro categorias, denominadas princípios pedagógicos. São elas: o diálogo; a libertação; o professor “fecundador” e “parteiro”; a centralidade no aluno. A partir da análise das obras e do aprofundamento dos princípios, conclui-se que Sócrates e Paulo Freire, em contextos históricos distantes, apresentam metodologias que contribuem para o desenvolvimento de um ensino fomentador de sujeitos críticos. Entende-se que este estudo pode contribuir para o enfrentamento de diversos desafios no ensino brasileiro, inspirando outros professores a fecundarem e a partejarem novas possibilidades pedagógicas, além de fortalecer a compreensão de que o ensino pode ser libertador.

Palavras-chave: Ensino. Princípios. Maiêutica. Sócrates. Freire.

Abstract

This article comes from a master's dissertation, the aim of which was to investigate the contributions of the intertwining of Socratic maieutics and Freirean pedagogy to teaching. This is a qualitative research project, with bibliographic and field procedures, but this paper presents the results of the bibliographic research. Discursive textual analysis was performed. From the interweaving of Plato's main works, on Socrates, and Paulo Freire, four categories emerged, called pedagogical principles: dialogue; the deliverance; teacher “fertilizer” and “midwife” and student-centeredness. From the analysis of the works and the deepening of the principles, it is concluded that Sócrates and Paulo Freire, in distant historical contexts, present methodologies to contribute to the development of a teaching that fosters critical subjects. It is understood that this study helps to face the different challenges in Brazilian education, and can inspire other teachers

Artigo recebido em: 05/08/2023 | Aprovado em: 31/05/2024 | Publicado em: 21/06/2024

Como citar:

KUNZLER, Luana; NEUENFELDT, Derli Juliano; SCHUCK, Rogério José. Contribuições do Entrelaçamento entre a Maiêutica Socrática e a Pedagogia Freiriana para o Ensino. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora: UFJF, v. 14, p. 1-22, e40679, 2024. ISSN 2237-9444. DOI: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2024.v14.40679>.

to fertilize and deliver new pedagogical possibilities, in addition to strengthening the understanding that teaching can be liberating.

Keywords: Teaching. Principles. Maieutics. Socrates. Pedagogy. Freire.

Resumen

Este artículo procede de una tesina de máster, cuyo objetivo era investigar las aportaciones de la imbricación de la mayéutica socrática y la pedagogía freireana a la enseñanza. Se trata de un proyecto de investigación cualitativa, con procedimientos bibliográficos y de campo, pero este artículo presenta los resultados de la investigación bibliográfica. Se realizó un análisis textual discursivo. Del entrecruzamiento de las principales obras de Platón, sobre Sócrates y Paulo Freire, surgieron cuatro categorías, denominadas principios pedagógicos: diálogo; la liberación; maestro "fertilizante" y "partera" y centrado en el estudiante. Del análisis de las obras y la profundización de los principios, se concluye que Sócrates y Paulo Freire, en contextos históricos lejanos, presentan metodologías para contribuir al desarrollo de una enseñanza que fomente sujetos críticos. Se entiende que este estudio ayuda a enfrentar los diferentes desafíos de la educación brasileña y puede inspirar a otros profesores a fertilizar y entregar nuevas posibilidades pedagógicas, además de fortalecer la comprensión de que la enseñanza puede ser liberadora.

Palabras clave: Enseñando. Principios. mayéutica. Sócrates. Pedagogía. Freire.

1 Introdução

Desde a Antiguidade, percebe-se que a educação tem lugar central na formação do cidadão grego. Isso é perceptível no desenvolvimento da filosofia, em cujo contexto, o ensino deixa de ser transmissão de informações acerca de determinados ofícios e passa a ser resultado de questionamentos a respeito do mundo e do ser humano. A partir desse movimento filosófico, denominado pré-Socrático, temos a gênese do ensino e da educação na história. Seguindo nessa sequência cronológica, passa-se ao chamado "ensino Socrático", que, na presente pesquisa, é investigado, analisado e entrelaçado com os métodos de ensino empregados por Paulo Freire, na contemporaneidade.

Esta pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica, com o objetivo de investigar as contribuições do entrelaçamento da maiêutica socrática e da pedagogia freiriana para o ensino atual. Aproximou-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: Platão (Fédon; Sofista; Apologia de Sócrates; O Banquete; Diálogos: Teeteto/Crátilo); Paulo Freire (Pedagogia da Autonomia; Pedagogia da Indignação; por uma Pedagogia da Pergunta; Pedagogia do Oprimido). As obras citadas foram indispensáveis para o entrelaçamento entre a maiêutica socrática e a pedagogia freiriana, pois, a partir delas, foi possível a aproximação do pensamento de Sócrates e com o de Paulo Freire.

Quanto à análise das informações, optou-se pela metodologia da Análise Textual Discursiva (Moraes, Galiuzzi, 2016), que é um processo de desconstrução e de reconstrução de novos textos, a partir da interpretação de enunciados discursivos, com o objetivo de atingir uma compreensão mais elaborada dos discursos no interior dos quais foram produzidos. Os materiais submetidos à análise (corpus) foram as obras selecionadas de Platão e Paulo Freire, das quais emergiram quatro categorias, aqui denominadas de princípios pedagógicos.

Os princípios pedagógicos que emergiram após o cruzamento do método de ensino empregado por Sócrates na Antiguidade com o método defendido por

Paulo Freire foram os seguintes: o diálogo; a libertação; o professor “fecundador” e “parteiro”; a centralidade no aluno a partir da fecundação, que são apresentados e discutidos na sequência deste artigo.

2 Análise e discussão

Para Abbagnano (2007), o termo princípio possui dois significados: um deles significa ponto de partida; o outro assume o sentido de fundamento ou causa. Nesta pesquisa, o termo foi empregado para designar o fundamento do método socrático de ensino e a pedagogia freiriana. Os conceitos da palavra princípio no contexto filosófico podem ser compreendidos como:

Ponto de partida e fundamento de um processo qualquer. Os dois significados, "ponto de partida" e "fundamento" ou "causa", estão estreitamente ligados à noção desse termo, que foi introduzido na 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).

Conforme já foi mencionado, os princípios pedagógicos que emergiram do entrelaçamento da maiêutica socrática e da pedagogia freiriana foram quatro (figura 1), cabendo aprofundá-los, pois acredita-se no potencial que desempenham no ensino. São eles: o diálogo; a libertação; o professor “fecundador” e parteiro; a centralidade no aluno a partir da fecundação.

Figura 1 – Princípios emergentes do entrelaçamento da maiêutica socrática e da pedagogia freiriana



Fonte: Dos autores, 2021.

Estes princípios pedagógicos, emergentes do entrelaçamento da maiêutica socrática com a pedagogia freiriana, podem auxiliar na prática pedagógica docente e contribuir para o avanço das pesquisas nesta área.

2.1 O diálogo

O aprofundamento teórico realizado a partir do filósofo Sócrates e do educador Paulo Freire evidenciou a relevância do diálogo na construção do conhecimento. Não importa o período histórico que for analisado, ele tem lugar central, pois, para Sócrates, o diálogo possibilita a fecundação do saber, enquanto, para Freire, o diálogo se apresenta como princípio básico da relação dialética entre educando e educador. A dialética, segundo Abbagnano (2007), é um termo que advém de diálogo, não sendo encontrado na história da filosofia com um único sentido. O autor então define quatro principais significados para a 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: a platônica, a aristotélica, a estoicista e a hegeliana. A partir da contribuição destas doutrinas, Abbagnano (2007) afirma que se pode chegar, com base em investigações históricas, a uma caracterização da dialética de forma um pouco mais genérica, conforme descrito na sequência.

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).

Esclarecido o conceito de dialética, passa-se à definição de diálogo, utilizado na perspectiva de construir um novo conhecimento, sendo indispensável nos processos de ensino e de aprendizagem. Tanto o filósofo Sócrates, quanto o educador Paulo Freire, figuras centrais neste estudo, destacam a importância do diálogo como uma técnica, a fim de mediar, fecundar, uma nova ideia.

Sócrates, apesar de não ser o único que se valeu do 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. Na etapa da ironia, o filósofo refutava todo conhecimento do seu interlocutor, segundo Reale e Antiseri (2003), fazendo com que se despisse 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 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 ensinar 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 disponível para a troca de informações com os educandos. Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire aponta a postura esperada de um educador revolucionário, que demonstra na prática a necessidade de analisar um determinado fato, de expor a sua opinião, porém, sem nunca se colocar na posição de sabedor de tudo, mas, muito antes, através do diálogo, expor aos educandos, a necessidade de tomar uma postura crítica frente aos problemas enfrentados. A postura aberta a ouvir também é encontrada em Sócrates, expressa na clássica frase: “Só sei que nada sei”.

O diálogo também é apontado por Freire (1996) como uma possibilidade de, a partir do desconhecimento de determinado assunto, manter a 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. Destaca-se aqui a importância de o educador estar aberto 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, ao ser 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, entende 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. O conceito de diálogo nos permite entrelaçar seu sentido na perspectiva antiga, a socrática, com a contemporânea, a freiriana.

Diálogo (gr. $\delta\acute{\iota}\alpha\lambda\omicron\gamma\omicron\varsigma$; 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).

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. Segundo o autor, trata-se de 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 da ideia de diálogo transmitida para a atualidade, percebe-se 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 daquela época era rudimentar, pois ainda não havia uma reflexão pedagógica a respeito desta prática. Igualmente, não se constatam mudanças notáveis nos métodos pedagógicos da Antiguidade para a Idade Média, ou seja, ensinava-se basicamente a escrever, a ler e a contar/calcular. O que está presente, segundo Gauthier e Tardif (2010), é a necessidade do diálogo, de 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, que causavam 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 a preocupação voltada ao pedagógico, o modelo educacional continua rígido, segundo Gauthier e Tardif (2010), focado numa formação de postura moral e cristã, em que o ler e o escrever é importante, porém está em segundo plano. Na época em que a civilidade e a postura moral se destacam na ordem pedagógica, percebe-se claramente que o diálogo entre educador e educando não faz parte da pedagogia deste momento histórico. O que existe 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, nem 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).

A crítica à educação bancária foi amplamente debatida nas últimas décadas, o que contribuiu para que ocorressem 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 vem se mostrado indispensável ao ensino e à aprendizagem, desde a Antiguidade até os dias atuais.

A pesquisa bibliográfica evidencia que muito se fala numa nova forma de ensino, em que o aluno seja o personagem principal de sua aprendizagem. Nesse sentido, o diálogo se apresenta como um princípio que pode auxiliar na transformação do aluno passivo num aluno protagonista de sua própria aprendizagem. Ao entrelaçar o método socrático de ensino com a pedagogia libertadora freiriana, constata-se 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, denominou de fecundar uma alma, e Freire, na Contemporaneidade, afirma ser a libertação.

2.2 A libertação

O emergir da libertação enquanto 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 não simpatizava com a democracia ateniense. Em muitos relatos, revela-se apoiador de ideias oligárquicas. Porém, de acordo com Raele e Antiseri (2003), é preciso entender que o objetivo de Sócrates não era 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, o procuravam para longos diálogos, pois despertava 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 incomodou a elite política da cidade, que viu em Sócrates um possível libertário, que corromperia a juventude de Atenas com novas formas de pensar. Segundo Raele e Antiseri (2003), percebe-se que mudanças na forma de pensar nunca são vistas positivamente por aqueles que dominam uma determinada sociedade.

A análise da bibliografia deste estudo permitiu inferir que a acusação socrática teve essência política, uma vez que a libertação gerada pelo 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 promover mudanças sociais, políticas e econômicas. No trecho a seguir, constata-

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 retrain, intratável, perante ele 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 essa se revista da falsa generosidade referida (Freire, 1987, p. 20).

Essa necessidade de libertação, segundo a pedagogia freiriana, deve ser despertada por um educador revolucionário, que compreenda a realidade do educando, que medeie 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 mudá-la, 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 mencionado, ele não se autodenominava educador, porém sua atuação servia de exemplo e inspiração para os jovens de Atenas. No trecho do diálogo entre Sócrates e um de seus acusadores chamado Maletto, narrado por Platão, percebe-se a importância dos jovens 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. Contudo, o processo reflexivo promovido por Sócrates não era bem visto:

-Agora, diz-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, diz-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? [...]

- 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), fonte bibliográfica imprescindível nesta pesquisa, aponta em sua obra que 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 o opressor no controle social.

No sentido apontado por Freire (1987), de um ensino opressor a partir da herança de uma sociedade estratificada, observa-se que, no contexto socrático, o filósofo, apesar de politicamente defender a monarquia, ele entende que não se deve cobrar para ensinar os jovens. Essa posição de Sócrates é defendida amplamente e contribui 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. Não importa se a pessoa é rica, pobre e até mesmo escrava.

Mas nunca fui mestre de ninguém: depois, 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, destacam-se três aspectos essenciais para traçar uma proposta de ensino libertadora: políticas pedagógicas, práticas de ensino e acesso à educação.

Quanto às práticas de ensino, percebe-se que há um movimento que busca superar o ensino bancário descrito por Freire (1987), para aderir a um ensino voltado para o protagonismo do aluno. Porém, a questão é se, com a centralidade, o aluno está se tornando, de fato, um agente transformador da sua realidade social.

Neste aspecto, constata-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 somente acontece se, aliado ao protagonismo, ele encontrar condições de fazer parte do contexto social existente. Para que essa inserção aconteça, são necessárias políticas públicas que facilitem o acesso ao Ensino Superior, que, por sua vez, deve preocupar-se não só com a formação técnica do profissional para atuar no mercado de trabalho, mas também, com formação de um cidadão preocupado com construção de um mundo melhor, a partir da sua realidade.

Dessa forma, a luta por uma educação libertadora, conforme protagonizada por Paulo Freire (1987), chamou atenção para a necessidade de olhar para as minorias oprimidas, para o direito delas à educação. Segundo Freire (1987), é somente através do acesso ao ensino que a mudança social acontece.

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 superada, 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 deles 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 conhecimentos por esta via?

Conforme exposto, a evasão escolar não é um desafio recente. O aumento gradativo do acesso à educação 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. Na sequência, as principais dificuldades dos educandos, que favoreceram 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).

Segundo a autora, há tristes perspectivas de que a grande maioria dos alunos que evadiu das salas de aula durante o ensino remoto não voltará às instituições de ensino. 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, destaca-se nesta 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 se efetivar.

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. Neste estudo, ressalta-se que as instituições de ensino são muito mais que somente paredes, ou seja, nesses espaços, “fecunda-se” a libertação a partir do conhecimento.

A libertação fecundada dentro do espaço escolar vai ao encontro da concepção freiriana 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. 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. Raelle 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 (Raelle; Antiseri, 2003, p. 93).

Sócrates ressalta a importância do conhecimento na vida dos seres humanos, uma vez que, somente através dele, o ser humano seria capaz de alcançar a liberdade. Segundo Raelle e Antiseri (2003), para Sócrates, os verdadeiros valores não estão ligados às coisas materiais, mas, sim, ao conhecimento. Os autores também explicitam 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" (Raelle; Antiseri, 2003, p. 95).

A partir do conhecimento, considerado por Sócrates como o valor mais alto, concebido através da razão humana, encontra-se o que o filósofo intitulou de autodomínio. Ainda, segundo Raelle e Antiseri (2003), enkrátēia, 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 (Raelle; Antiseri, 2003, p. 96).

Para Sócrates, esta conquista da liberdade através do conhecimento racional expressa o verdadeiro sentido do ser livre. O ser humano só é verdadeiramente livre se conseguir governar seus próprios instintos, deixando de ser escravo a partir da racionalidade gerada através do conhecimento. Assim, no "estritamente ligado a esse conceito de autodomínio e de liberdade, encontra-se o conceito de "autarquia", isto é, de "autonomia" (Raelle; 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).

2.3 Professor “fecundador” e “parteiro”

O professor “fecundador” e “parteiro”, enquanto princípio pedagógico que emergiu do entrelaçamento dos métodos de ensino socrático e freiriano, está ligado diretamente ao ato de estimular o interesse pelo conhecer e pelo despertar no educando a construção da 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 em sua proposta para o ensino: 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 e da participação 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 em profundidade o que sabia a respeito de determinado assunto. A partir deste aprofundamento, segundo Raele 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 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 sabem, com base numa análise mais detalhada do assunto proposto pelo filósofo, pode ser apontada como o fecundar das ideias do aluno, no sentido de plantar um questionamento que desacomode o educando, que o faz buscar aquilo que sabe previamente e questionar esses saberes, para que possa reconstruir um novo conhecimento. Essa mediação do educador seria o papel educativo proposto pelo filósofo na antiguidade e segue na proposta de Freire, na sua pedagogia na contemporaneidade?

O educador Paulo Freire (1987; 1996) aponta a importância de um educador revolucionário, que indica o caminho a ser percorrido pelo educando para alcançar a liberdade. 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, ele parte da realidade do educando, tornando esse aprendizado significativo.

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, conforme apontado por Freire, ele fecunda a alma do educando, mostrando que, através da educação, é possível 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 liberdade, não de uma liberdade física, mas, sim, de uma liberdade 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 de mediar diálogos que fomentam reflexões. Segundo Platão (2017), seu mestre Sócrates acreditava que a razão o impediu de entrar na vida pública. O excerto a seguir ilustra 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 o 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 de mudança da realidade social no educando. Paulo Freire descreve a atuação deste educador:

O caminho, por isso mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionário 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).

Verifica-se que o educador, para Freire, não deve somente depositar no educando a concepção da liberdade, mas, através do diálogo, convencê-lo 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 acerca 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 que foi questionado. 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 um 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. Paulo Freire destaca o movimento necessário de um professor que estimula o educando à pergunta, ao afirmar:

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 provocar o diálogo, estimulando o educando a expor seu ponto de vista e seus questionamentos. A partir desta exposição, o educador interage verbalmente; o resultado é uma troca de saberes, na qual, consequentemente, ambos ensinam/aprendem, conforme descrito a seguir.

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 sua curiosidade, que o faz parir um novo conhecimento, que está interligado ao seu conhecimento prévio 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.

2.4 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 se percebe como protagonista da sua aprendizagem. O aprendizado torna-se mais significativo para o educando, pois identifica a aplicabilidade daquilo que aprende no cotidiano, o que torna o aprendizado ativo, participativo e prazeroso. Segundo Freire (1987), quando o educando sente 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.

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 “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, p. 50), Sócrates se interessava “pelo que as pessoas acreditavam saber, pelas suas certezas, pelas suas crenças, pelas suas ideias, por seus conhecimentos”, 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 partejam um novo conhecimento.

O ato de desafiar o educando, entendido no método socrático como ato de fecundação de Sócrates junto ao seu interlocutor, também é proposto por Freire (1996). Compreende-se esse desafio, que, segundo o educador, é visto como fonte de fecundação para a centralidade do ensino no aluno, a partir da seguinte explicação:

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 maioria 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 ao 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, no espaço de ensino, estiver um professor mediador. Na sequência, um relato da importância do estímulo ao questionamento, para que 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 se estimula a pergunta em sala de aula, o educando sai do estado de passividade e assume uma atitude, uma atuação protagonista, que impactam não somente a atuação dentro da escola, mas também o posicionamento do educando 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 (Gauthier; Tardif, 2010, p. 51).

No entrelaçar do pensamento freiriano com o socrático fica claro o desejo dos dois pensadores de apontar a possibilidade de mudança através do conhecimento. Essas mudanças somente são possíveis, 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 somente será alcançado, se acontecer a fecundação de um educador libertário.

3 Considerações finais

Este estudo teve como objetivo geral analisar contribuições da maiêutica socrática e da pedagogia freiriana para o desenvolvimento de um ensino que vise à formação de alunos críticos na Educação Básica. 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 mudar 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 e de que precisa estar constante processo de mudanças, para que tenha condições de fecundar o aluno com a possibilidade de tornar-se agente de transformação. Quando este aluno 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 destas almas, que encontram em si mesmas a possibilidade de mudança social, através de um conhecimento não só conceitual, mas também, prático.

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 contribuem de forma expressiva para superar os desafios educacionais encontrados diariamente no contexto educacional e na sustentação de práticas pedagógicas voltadas à formação de seres humanos mais críticos e livres. 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 pensarem como fecundar e partejar novas possibilidades, a fim de buscar um ensino mais libertador.

Por fim, a partir desse estudo, outros aspectos podem ser investigados, tais como: os professores estão preparados e dispostos a terem em sala de aula alunos críticos? Esse aspecto merece ser investigado, pois precisa-se de professores não só preparados para fomentar a criticidade, mas também fomentadores de posturas que possibilitem a criticidade dentro das salas de aula.

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. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ÁVILA, Alynni Luiza Ricco. Evasão escolar e pandemia: quanto pior, pior. **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 set. 2021.

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

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

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

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Unijuí: 2016.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**: o banquete. Tradução do grego e notas de Sueli de Regino. São Paulo: Martin Claret, 2017.

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

Informações complementares

Financiamento

Não se aplica.

Contribuição de autoria

Concepção e elaboração do manuscrito: Luana Kunzler, Derli Juliano Neuenfeldt, Rogério José Schuck.

Coleta de dados: Luana Kunzler.

Análise de dados: Luana Kunzler, Derli Juliano Neuenfeldt.

Discussão dos resultados: Luana Kunzler, Derli Juliano Neuenfeldt, Rogério José Schuck.

Revisão e aprovação: Luana Kunzler, Derli Juliano Neuenfeldt, Rogério José Schuck.

Preprint, originalidade e ineditismo

O artigo é original, inédito e não foi depositado como *preprint* (Caso o artigo não tenha disso publicado anteriormente).

Verificação de similaridades

O artigo foi submetido ao iThenticate, em 4 de dezembro de 2023, e obteve um índice de similaridade compatível com a política antiplágio da revista Pesquisa e Debate em Educação.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de Comitê de Ética em Pesquisa

Não se aplica.

Conflito de interesse

Não há conflitos de interesse.

Conjunto de dados de pesquisa

Não há dados disponibilizados. Observa-se que a revista Pesquisa e Debate em Educação estimula a publicação dos dados da pesquisa.

Utilização de ferramentas de inteligência artificial (IA)

Este artigo não contou com auxílio de ferramentas de inteligência artificial (IA) para redação de nenhuma das seções

Licença de uso

Os autores cedem à Revista Pesquisa e Debate em Educação os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution \(CC BY\) 4.0 International](#). Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Faculdade de Educação (FACED), Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP). Publicação no Portal de Periódicos da UFJF. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

Editor

Frederico Braida

Formato de avaliação por pares

Revisão duplamente cega (*Double blind peer review*).

Sobre os autores

Luana Kunzler

Licenciatura em História em 2014 (UNIJUÍ). Pós Graduada em Docência no Ensino Superior em 2017 (UNOPAR). Pós-Graduação em Arte e Educação em 2021 (UNIASSELVI). Mestre em Ensino em 2021 (UNIVATES). Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Atualmente, Coordenadora Pedagógica na Escola Clemente Corvalão da Rede Municipal de Santa Bárbara do Sul e professora no Colégio Evangélico Panambi. Experiência docente na área de História, Filosofia, Sociologia; Ensino Religioso e Projeto de Vida.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5752572382768492>

Derli Juliano Neuenfeldt

Graduado em Educação Física – Licenciatura em 1996. (UFSM). Especialista em Pedagogia do Esporte em 1997 (UFPR). Mestre(a) em Ciências do Movimento Humano em 2000 (UFSM). Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento em 2016 (UNIVATES). Professor dos cursos de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5204461564869394>

Rogério José Schuck

Graduação em Filosofia em 1992 pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição. Mestrado em Filosofia em 1999 (PUC/RS). Doutorado em Filosofia em 2007 (PUC/RS). Atualmente é Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGENSINO da Univates, atuando também junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas - PPGECE.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2668859523186072>