

EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E DIALOGICIDADE

[EDUCATION, PHILOSOPHY AND DIALOGICITY]

Junot Cornélio Matos

junotcmatos@gmail.com

Tem Licenciatura em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (1985), Mestrado em Filosofia pela UFPE (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Realizou estágio de pós-doutoramento no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ. É Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE - Centro de Filosofia e Ciências Humanas - CFCH, Departamento de Filosofia. Coordena o Núcleo-UFPE do Mestrado Profissional em Filosofia, do qual é, também, integrante do Comitê Gestor. É líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Filosofia e Filosofia da Educação. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Cidadania - NEPEDH, o Grupo de Sustentação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar da Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia - ANPOF e a Comissão Dom Hélder de Direitos Humanos da UFPE e .Pesquisa os temas de Filosofia e Educação, Formação de Professores de Filosofia, Ensino de Filosofia, Filosofia de Nietzsche. Além disso, está integrado em estudos e debates sobre temas, como: Fundamentos da Educação em Direitos Humanos, Pensamento pedagógico de Paulo Freire

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>

Recebido em: 23 de julho de 2019. Aprovado em: 24/07/2019

Caicó, ano 12, n. 1, 2019, p. 45-60, ISSN 1984 - 5561
Dossiê Introdução à Filosofia e Filosofia do Ensino de Filosofia



DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>
Educação, filosofia e dialogicidade
MATOS, Junot Cornélio

Resumo: O texto foca na questão da educação em sua interface com a filosofia visando a indagar sobre a dialogicidade fundamental aos processos educativos. Inicia propondo um contexto de fala para, em seguida, discutir dimensões antropológicas a serem consideradas na educação. Para tanto, convida Paulo Freire para o debate discutindo suas concepções de homem e mundo problematizando a categoria diálogo em seu pensamento. Finalmente, aborda a questão da filosofia e seu ensino vislumbrando o cenário do filosofar em sala de aula.

Palavras-chave: Filosofia. Diálogo. Antropologia.

Abstract: The text focuses on the matter of education in its interface with philosophy, aiming at an inquiry on the dialogicity fundamental to educational processes. It starts from a context of speech in order to, thereafter, discuss anthropological dimensions to be considered in education. For this purpose, it invites Paulo Freire to join the dialogue by discussing his conceptions of man and world and problematizing the dialogue category in his thought. Finally, it approaches the question of philosophy and its teaching with a glimpse of the scenario of philosophizing in classroom.

Keywords: Philosophy. Dialogue. Anthropology.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>
Educação, filosofia e dialogicidade
 MATOS, Junot Cornélio

Não é no silêncio e no isolamento que os homens se fazem, mas na palavra, no diálogo, no trabalho e na ação-reflexão (FREIRE, 2000).

UM PONTO DE VISTA PARA OLHARES POSSÍVEIS

Uma pergunta inicial para as ideias que pretendemos aqui desenvolver diz respeito ao mundo que resulta da luta histórica, das forças antagônicas, das primazias do momento. É produto da tensa convivência dos dias atuais e é condição material de condicionamentos e vida de todos nós. Na seara que me lanço a mirar aquilo que chamamos realidade percebo que contexto dito mundo vive sob o primado do Econômico, pois a sociedade tem como critérios de sua organização a produtividade e o lucro e está marcada pela primazia do Econômico, ou seja, você é o que veste, o que come, o que usa, o que tem, o que consome, o que produz. Os gestores desse capitalismo sem pátria tecem, na verdade, no dizer de Severino, “uma retomada dos princípios do liberalismo clássico, mas com a devida correção de seus desvios humanitários” (2010, p. 154). A concepção do ser humano dessa nova ordem reduz o homem e a mulher à sua capacidade de gerar uma renda monetária, disseminando a miséria humana e material e promovendo a exclusão dos mais pobres. Severino (2010, p. 154) observa que “o que está em pauta é a total liberação das forças do mercado, a quem cabe a efetiva condução da vida das nações e das pessoas”.

A concretização dinâmica de tal projeto permite-nos falar de um homem desenraizado. O homem que viu, de repente, questionadas suas mais óbvias certezas: especula-se a propósito de uma nova ordem cosmológica, arrancando-lhe a certeza secular de habitar o centro do universo – a Terra. O fenômeno das grandes cidades levou ao anonimato daquele que se perdeu na multidão, perdendo não só a sua segurança social, mas também o próprio poder de controle de suas criações. Assistiu-se ao desmoronamento dos dogmas religiosos que lhe asseguravam a certeza do além-túmulo e o reconforto no sofrimento. Ousados pensadores especularam sobre as profundezas de psiquismo humano, revelando as motivações secretas do comportamento. Por fim, ainda podemos falar em perda de segurança axiológica, remetendo a Nietzsche¹, que denunciou que a sociedade assassina de Deus pretendia continuar apoiando n’Ele os valores recebidos. O filósofo provoca o homem contemporâneo para que encontre a nova fundamentação de seus valores. Temos, assim, uma crise generalizada na história do homem. Essa crise levou necessariamente a repensar a ideia que até então apregoava-se sobre ele e, conseqüentemente, permitiu questionar o próprio projeto de humanidade tecido pelos arautos do humanismo. Em tal cenário estamos instados a indagar o que podemos entender hoje quando se fala no papel da Filosofia na Educação. Notadamente, enfrentar a questão da formação de homens e mulheres para construção de um mundo que supere as absurdas desigualdades e o domínio de toda e qualquer forma de aviltamento da dignidade das Pessoas. Essa perspectiva, requer ser devidamente examinada quando perpassa os discursos oficiais, as políticas públicas e o aparato jurídico que ampara a ação educacional.

¹ Vaz (1991, p. 133) explica que a presença de Nietzsche foi poderosamente de determinante em vários campos da cultura moderna; mostra que o filósofo deu novo sentido às indagações kantianas que convergem para a interrogação “o que é o homem?”, desdobrando-se na sequência de três questões fundamentais: - o que foi o homem?, - o que o homem não é?, - o que o homem pode e deve ser?

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>
Educação, filosofia e dialogicidade
 MATOS, Junot Cornélio

Uma nova compreensão da educação compromete-se com a emergência de um novo homem, para utilizar a palavra em voga, um novo cidadão, da democracia como organização política que ultrapasse a letra burguesa daqueles que preconizaram a igualdade e a liberdade nas tintas sem o compromisso devido com sua concretização no mundo da vida. Noções como participação, solidariedade, inclusão, tão requeridas pelos gestores das políticas públicas também precisam passar pela averiguação cuidadosa.

Tais categorias, bem como as práticas que elas ensejam parece impactarem nossos modelos educacionais como requerimento imprescindível para a formação do novo cidadão em direta oposição à ordem estabelecida pelo capitalismo globalizado que corroborou para emergência de uma burguesia altamente conservadora. Pensamos que pessoas que militam nos campos educacionais tem a necessidade de recolocar, hoje, o problema da formação humana. Que Pessoa? Que referências teóricas e que perspectivas de mundo que emergirá de tal esforço? Remetemos, então, todas as perguntas para escola enquanto agência que trabalha a educação de forma intencional e planejada. Sabemos que a escola é apenas uma agência entre tantas e que essa, por seu turno, precisa ser redesenhada desde as necessidades materiais, culturais e espirituais daqueles que permanecem à margem. Entendemos que ela não está nos ares e que, sobre ela, pairam as encomendas daqueles que, em nome dos donos do capital, exercem o poder de mando. Porém, queremos difundir que a educação, como prática social, mediação para a produção e disseminação dos bens da cultura, deve encontrar no clamor de imensa população marginalizada os caminhos do seu reconfigurar-se.

O entendimento da Educação como prática social coletiva, instiga a que se proceda a uma análise complexa e multidisciplinar dos vários elementos que integram tal fenômeno. Trata-se do estabelecimento de diálogos de fronteiras entre a educação enquanto fenômeno tecido na interação social, a pedagogia enquanto ciência que busca perscrutar, compreender e sistematizar tal prática e as demais áreas do conhecimento que favorecem elementos viabilizadores de entendimentos possíveis de tal prática e a Filosofia enquanto conhecimento indagador de todo e qualquer fenômeno.

A PERSPECTIVA ANTROPOLÓGICA DA EDUCAÇÃO

A publicação, em 2012, das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos do Conselho Nacional de Educação do Brasil define, dentre outros princípios, o “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” como um dos fundamentos da educação em Direitos Humanos. O Parecer CNE/CP Nº 8/2012² argumenta que:

a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social. Assim sendo, a educação é reconhecida como um dos Direitos Humanos e a Educação em Direitos Humanos é parte fundamental do conjunto desses direitos, inclusive do próprio direito à educação (CNE/CP, 2012).

² PARECER HOMOLOGADO - Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 30/5/2012, Seção 1, Pág. 33. Consultado no portal.mec.gov.br/index.php?option=comado” em 17/07/2012.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>
Educação, filosofia e dialogicidade
 MATOS, Junot Cornélio

Assim, preconiza “uma educação integral que visa o respeito mútuo, pelo outro e pelas diferentes culturas e tradições” (CNE/CP, 2012). Implica no reconhecimento de que

[...] todas as pessoas, independente do seu sexo; origem nacional, étnico-racial, de suas condições econômicas, sociais ou culturais; de suas escolhas de credo; orientação sexual; identidade de gênero, faixa etária, pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento¹, têm a possibilidade de usufruírem de uma educação não discriminatória e democrática (CNE/CP, 2012).

A nosso ver, esse horizonte encerra a concepção da educação como mediação para a construção de sentidos. Ou seja, posterior ao processo de socialização primária, no qual os condicionamentos de base da estrutura psicológica do ser humano são trabalhados, vem aquele da educação formal. Este processo está direcionado à construção de sentidos e consequente formulação de modos concretos de intervenção no mundo da vida. É assim, porque cada um e cada uma, homem e mulher, deve explicitar para si e para os demais as razões do seu viver. Neste sentido, é preciso entender que a educação não se vincula, precipuamente, à transmissão de um conhecimento acumulado, mas à ação concreta do ser humano no complexo cotidiano de sua vida. Com isso quero dizer que o foco da educação escolar não é o ensino de uma determinada área de conhecimento pela pura apreensão deste; mas, antes, pela sua ressignificação no mundo da vida, produzindo conceitos e construindo sentido e significados vitais para a existência humana. A educação não é um molde exterior ao ser, é condição de ser. Sem ela, homens e mulheres são “animal larvar” que não podem lançar-se à ventura de construir a vida e o seu correspondente sentido, peculiar a cada ser. Por outro lado, a humanidade não é um a priori que é dado via fecundação, é uma construção fundada em relações concretas, forjadas ao longo da vida.

Algumas vezes tendeu-se a acreditar que a tarefa educativa restringe-se ao trabalho que a escola desenvolve. Não é verdade! A escola é tão somente uma limitada agência educacional. Pode e deve contribuir com a formação humana das pessoas na medida em que lança mão de componentes cognitivos como chave de leitura do mundo, de ressignificação de signos, de apoderamento da vida, de assenhoreamento de si. Paradoxalmente, pode, também, atrapalhar quando se estrutura mediante uma prática conservadora e/ou centralizadora que não explicita, para sua comunidade educativa, as motivações profundas de sua ação, nem estabelece uma salutar convivência com a crítica.

Várias teorias em torno da problemática educacional têm enfatizado o caráter de prática social da educação. Ao que parece, tal concepção funda-se na própria natureza social da pessoa humana. O ser humano é em si mesmo um ser de relações e a sua efetivação como sujeito que se constrói exige um tecido social. Aristóteles defendeu, insistentemente, a natureza política, isto é, sociável do ser humano. Chegou a apregoar que “quem não pode entrar a fazer parte de uma comunidade ou quem não precisa de nada, bastando-se a si mesmo, não é parte de uma cidade, mas é ou uma fera ou um Deus” (*Política* I, 2, 1253 a 27).

É possível afirmar que a Educação refere-se ao processo de caminhada do homem, na história, visando a seu revelar-se como homem, ou seja, a produção de sua humanidade: encontrar suas raízes e conferir um sentido para si e para sua vida. Temos, como princípio, que a educação é uma tarefa especificamente humana que diz respeito a indivíduos situados num mundo espacio-temporal, sujeitos historicizantes. Portanto, tal projeto comporta

referência a valores, atitudes, desejos, hábitos, conceitos, símbolos e ideias a serem racionalmente apreendidos.

UMA COMPREENSÃO: EDUCAÇÃO COMO MEDIAÇÃO PARA A FORMAÇÃO DA PESSOA

Somos herdeiros de uma prática educacional centrada no conteúdo com o escopo da formação moral da pessoa. Essa, implica no esforço de desenhar o caráter humano segundo *um ideal*, orientando-se o pedagogo por um princípio moral superior (JAEGER, 1989). Assim, como defende Freitag (2001, p. 33): “o ideal pedagógico consiste no “cultivo da alma”. Este cultivo resulta de um esforço conjugado em aprimorar as faculdades físicas e espirituais de cada um”. Para essa filósofa A educação se dá de dentro para fora. “Viver significa agir” (FREITAG, 2001, p. 36).

A História nos legou uma crença de educar para a moralidade como também uma concepção de educação que ampare às necessidades sociais. Para os gregos (clássico) focaliza-se os conteúdos e a natureza das virtudes (concebida como educação moral). Já os modernos estão preocupados com a constituição da consciência moral, enfatizando tanto a dimensão da forma, como do processo em si.

Com Paulo Freire entendemos a dimensão política da educação e sua mediação para a transformação da sociedade. Em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1982, p. 20) Paulo Freire propôs que o projeto da educação seria possibilitar ao ser humano inserir-se no processo histórico, como sujeito. O inscrever na busca de sua afirmação. Seu projeto histórico, portanto, reconhece que a libertação autêntica é a humanização em processo (FREIRE, 1982, p. 77). Na *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996, p. 136) escreveu que “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”, pois, “na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde a vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 50).

Para nós, ser humano é “Ser que diz o ser”, e nenhum outro animal consegue dizer o nome do ser. Só que, ao nominar “ser”, o homem e a mulher encontram-se diante de uma tarefa, de ser um si-mesmo, ou seja, de colocar-se num pacto mediativo do mundo: precisam ouvir o mundo nesse pacto que é seu próprio movimento de interiorização/exteriorização. Caldart (2002, p. 130), nos diz que “Os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais sociais determinadas; nos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como ser humano; as práticas sociais são as que, afinal, conformam (formam ou deformam) os sujeitos [...]”. Destarte, serão um ser de ação. Não são um animal natural, seu ser não se realiza senão na construção de seu entorno. Sua animalidade não esgota a totalidade do seu ser que é, também, cultural e histórico. Sem embargo, carece construir sua casa: ethos. Em outras palavras, reconhecer sua relação com as coisas, a natureza, com os outros homens e mulheres, com igualdade ontológica: o outro como outro de si; o “Si-mesmo” como outro do outro.

Defendemos como inerente ao ser humano o projeto de tornar-se pessoa. A própria dinâmica instalada no seu processo de construção aponta para o seu inacabamento. Ele é aberto para si como indivíduo, isto é, como caso único, especial, no horizonte de todos os

casos similares. O homem está aberto para si como indivíduo pessoal, para imprimir suas próprias características no universo em que coexiste com outros similares. Ele constrói sua individualidade: é “isto”, não “aquilo”, porém, como paradoxalmente, é também “isto” e “aquilo”, busca realizar uma síntese integradora de suas diferentes dimensões. A esse processo chamamos humanização.

A QUESTÃO PEDAGÓGICA

Freire considerou o contexto objetivo de vida da pessoa em seu processo de construção. Debruçou-se em torno de suas relações fundamentais e partilhou, com singularidade, a importância da relação do ser humano com o mundo. A expressão mundo já pressupõe o trabalho de intervenção do homem na natureza; assim, o mundo é mundo humano; do mesmo modo que a expressão humano supõe a relação dialética do animal homem com a mesma natureza. Dessa forma, a transformação do mundo é, também, transformação do homem. A Educação deve ser entendida como uma prática social. Ocorre, no interior da sociedade e é, também, uma mediação de sociabilidade que visa à inserção do sujeito no tecido social. Assim, “resultou claro que o processo educativo é produtor do ser humano, se o fruto da educação é determinado produto humano, determinados tipos de homens e mulheres marcados com características especiais, no seu fazer material, no seu poder e na sua capacidade de simbolização, segue-se que a escola, instância específica da educação, é instância específica da produção do humano” (LARA, 1996, p. 186).

A investigação da prática pedagógica tem revelado que não são suficientes os diferentes métodos e técnicas de ensino, as abordagens psicopedagógicas, as didáticas, a experiência vicária, as inúmeras teorias e a própria munção da *nota* e da *chamada* para realizar um processo educacional exitoso. Pesquisadores existem, que motivados pela certeza de que o cotidiano é mais rico, complexo e provocativo que qualquer formação acadêmica, por melhor que seja, propõe formas alternativas de trabalhar a educação. Por exemplo, em Donald Schön (1992), encontramos a concepção de formação como prático reflexivo; em Zeichner (1993), como profissional reflexivo e/ou investigador e, em Stenhouse (1996), Elliott (1993; 1996) e Carr & Kemmis (1998), deparamo-nos com a concepção do investigador em ação, engajado e membro efetivo de/em grupos autoreflexivos organizados na escola.

Freire vai buscar na própria natureza do ser humano, inconcluso e mutável, a motivação para pensar os saberes necessários e emergentes da prática. Assim, é possível compreender porque, após afirmar que não há docência sem discência e que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1997, p. 25), chega a defender a atividade do ensino como uma especificidade humana. (1997). Nesse diapasão, alinhamo-nos à concepção que não há dicotomias entre matéria e forma, conteúdo do e método e deixamos que a própria prática docente interpele nosso jeito de estar sendo. À indagação em torno das relações, tensas e conflituosas, tecidas no chão da escola, adicionamos toda a atenção às atividades de ensinar e aprender e sua natureza pedagógica. Com Freire, quando nos diz que “o educador, em lugar de se sobrepôr ao educando e continuar mantendo-os como quase “coisas”, pretendemos que educador e educandos, cointencionados à realidade, encontrem-se numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato de recriar o conhecimento. Ao alcançarem,

na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, descobrem-se como seus refazedores permanentes (FREIRE, 1974, p. 61).

UMA PROPOSIÇÃO FREIRIANA

No início do livro *Educação Como Prática da Liberdade* esclarece que “não dá educação fora da sociedade humana e não há homem no vazio” (FREIRE, 1967, p. 42). Seu olhar ao escrever aquele ensaio foi a sociedade brasileira nos períodos dos anos 50 aos 70. Para os excluídos da vida, os miseráveis do povo, tentou sistematizar toda uma trajetória de trabalho na luta pela libertação, buscando explicitar que o verdadeiro sentido dos processos educacionais é que se constituam como prática de liberdade. Lamentavelmente, o cenário vivenciado pelo professor não parece muito diferente dos dias atuais.

Paulo Freire constata que, na relação homem mundo, ocorre uma simultaneidade entre a consciência e o mundo: a consciência não precede o mundo e o mundo não precede a consciência. O mundo é exterior à consciência, mas por essência é relativo a ela. A consciência do mundo implica o mundo da consciência:

Na verdade, não há eu que se constitua sem um não eu. Por sua vez, o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna um mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona (FREIRE, 1970, p. 71).

A criticidade para nós implica na apropriação crescente de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como entendemos, há de resultar de um trabalho pedagógico crítico, apoiando em condições históricas propícias” (FREIRE, 1981, p. 61).

A categoria *Conscientização* perpassa toda a obra de Paulo Freire e parece emergir da constatação de que, na relação homem/mundo, ocorre uma simultaneidade entre a consciência e o mundo: a consciência não precede o mundo e o mundo não precede a consciência. O mundo é exterior à consciência, mas por essência é relativo a ela. A consciência do mundo implica o mundo da consciência: Na verdade, não há eu que se constitua sem um não eu. Por sua vez, o não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna um mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona (FREIRE, 1970, p. 71). Freire entende que “Basta ser homem para ser capaz de captar os dados da realidade” (1967, p. 104). Assim, afirmando que “o homem é um corpo consciente” (FREIRE, 1970, p. 74), Paulo Freire coloca a chave para reflexão sobre a intencionalidade da consciência e a ação conscientizadora. Ao expor o seu pensamento sobre a intencionalidade da consciência mostra conhecer a história do problema (FREIRE, 1969). Não se pode conceber a consciência espacialmente, como um receptáculo vazio presente no homem que deve ser preenchido. A consciência intencional provoca uma aproximação reflexiva à realidade. Não

DOI: <https://doi.org/10.25244/uf.v12i1.24>
Educação, filosofia e dialogicidade
 MATOS, Junot Cornélio

é a realidade que entra na consciência, mas a consciência reflexiva que tende à realidade, criando a possibilidade da práxis com a ação e a reflexão. É sempre uma consciência historicamente condicionada, sem ser uma mera reprodução da realidade.

A consciência humana se define pela sua intencionalidade; é sempre consciência de alguma coisa. É sempre ativa, tem sempre um objeto diante de si, funda o ato do conhecimento, que não deve reduzir-se a uma *doxa* da realidade, mas deve aprofundar-se para chegar ao logos, à razão do objeto a ser conhecido, o que só é possível quando os homens se unem para responder aos desafios que o mundo lhes propõe. A consciência não é somente intencionada em direção ao mundo. Ela possui a propriedade de voltar-se sobre si mesma e ser consciente de sua consciência. A sua ação ultrapassa o nível do simples reflexo da realidade, da resposta a estímulos externos, para ser reflexiva, alargando-se na reflexão crítica sobre os seus próprios atos e na capacidade de superação de suas contradições. O homem tem a propriedade de transcender a sua atividade: dá sentido ao mundo, elabora objetivos, propõe finalidades.

A consciência permite ao homem não só separar-se do mundo, objetivá-lo, mas também separar-se de sua própria atividade, de ultrapassar as situações-limite. O homem condicionado pela realidade O homem é um ser em situação. Pensar a sua situacionalidade é fundamental para a sua compreensão como um ser de práxis. Em relação ao mundo, o homem pode encontrar-se em três estágios diversos: imersão, emersão e inserção. O primeiro momento é caracterizado pelo fato de que o homem encontra-se totalmente envolvido pela realidade; não consegue pensá-la. O momento de emersão assinala a capacidade humana de distanciar-se da realidade, de admirá-la objetivando-a. A inserção implica o retorno do homem à realidade para transformá-la através de sua práxis. O pensar a situacionalidade do homem permite a Paulo Freire falar de diversos níveis de consciência. Não é uma discussão teórica ou psicológica, mas histórica, pois visa colher o homem tal como se apresenta em um momento específico da sua história (FREIRE, 1967). Dessa maneira, Freire observa que “o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, a conscientização comporta, pois, um ir além da (apreensão) fase espontânea até chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível e se assume uma posição epistemológica procurando conhecer (FREIRE, 1980, p. 290). Implica, portanto, em ação, isto é, uma relação particular entre o pensar e o atuar. Uma pessoa que se conscientiza é aquela que é capaz de descobrir (desvelar) a razão de ser das coisas. Essa descoberta é acompanhada de uma ação transformadora, isto é, de uma organização política que possibilite a ação. Tanto o educador quanto o povo se conscientizam mediante um movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação interior e a subsequente ação no processo da luta libertadora. Para o autor “é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade” (1967, p. 112).

DESAFIOS PEDAGÓGICOS À FILOSOFIA

Conforme asseveramos, a educação, enquanto fenômeno humano, é uma experiência profundamente humana³. Tanto os indivíduos como os grupos, a família e a sociedade estão implicadas na estrutura do fenômeno educacional. Em razão da sua polissemia, a educação pode ser enfocada de vários pontos de vista, porém cada um desses acaba remetendo aos

³ “Em sentido forte, é mesmo uma experiência universal e exclusivamente humana: todos os homens se educam, e só eles o fazem” (REZENDE, 1990, p. 46).

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>
Educação, filosofia e dialocidade
MATOS, Junot Cornélio

demais. Em sua essência, a educação visa a compreender o sentido global da existência humana. E, nesta existencialidade, o ser humano projeta-se e realiza-se na busca do ser-possível. Desse modo, não há educação se os seres humanos não percebem o significado compreensivo que possuem com a relação inesgotável com o mundo e nem são convidados a buscarem respostas para suas questões fundamentais. E, essa relação do ser humano com o mundo não pode ser definida de maneira dicotômica, porque o modo de existir é natural, faz parte da condição ontológica dos humanos, completada por outros traços, o que os torna inconclusos, uma vez que “o homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 1977, p. 76). Nessa relação indivíduo/mundo, que se estabelece dialeticamente, observa-se que um está remetido ao outro e vice-versa, numa espécie de ímã relacional. Embora os polos dessa relação sejam distintos, mas não fracionados, movem-se pela complementaridade. O que leva o ser humano vê-se como ser de contato que se completa por outros traços, devido a sua natureza inconclusa, feita em suas relações no mundo, com o mundo e com os outros.

Destarte, na (re)construção humana, a linguagem ocupa um lugar central, por sua capacidade dialógica. E, entende-se por diálogo, segundo Bakhtin (1988), uma necessidade humana, pela qual os seres humanos se constroem pela relação/confronto com o outro. E, dessa relação/confronto, podem-se construir consensos. De tal modo que a palavra passa a ser entendida como “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre meu interlocutor” (BAKHTIN, 1988, p. 113).

Dessa última ligação entre o ser humano e a linguagem, na qual o primeiro é construído pela segunda e, ao mesmo tempo, ele a constitui, simultaneamente, em seu contexto, estabelece as correlações intrínsecas de cofatores: o indivíduo é produto e produtor da língua, em uma interação indissociável. Desse modo, a linguagem se realiza no sujeito e, ao passar de um sujeito a outro, de uma geração a outra, ela adquire um caráter dinâmico e histórico, passando a constituir outros sujeitos a partir dessa história. Constituído a partir da linguagem, inscrito em uma história, o homem e a mulher adquirem gestos de interpretação que são orientados pela história do seu contexto, de seu mundo. Ao fazer uso da linguagem, eles produzem efeito de sentido. As palavras não têm sentido em si, seus efeitos de sentido são produzidos pelo ser humano, ao defrontar-se com as palavras, objetos simbólicos. Parte-se, portanto, do pressuposto de que o ser humano usa a sua linguagem, definida pela história, bem como os efeitos dessa produção também se definem pela história. Isso mostra ainda a contribuição da linguagem na dinamicidade do ser humano diante de suas relações sociais, pois “somos da convicção de que, se concebermos o mundo e a pessoa humana como móvel tudo o mais é móvel e está em construção” (MATOS, 2005, p. 76).

Parece incoerente discutir o papel da escola fora das conjunturas política, econômica, social e cultural, que são, ao mesmo tempo, ambiente de vida de crianças e adultos. Dessa, concebida como sistema, não se pode negar sua complexidade e, ao mesmo tempo, reconhecer que uma de suas características é de promover embates, discussões. Essas discussões decorrem da interdependência de seus componentes. Professores e alunos não são simples participantes; muito pelo contrário, são seres sistêmicos e complexos dentro de um sistema chamado escola e sala de aula. E a sala de aula, posta como um espaço, situa-se como uma alternativa para estar. A sala de aula, nesse sentido, partilha a categoria da espacialidade com outros espaços, mas a forma de sua ocupação cria especificidade. Portanto, não basta a existência possível de sala de aula para que se torne sala de aula, mesmo

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>
Educação, filosofia e dialogicidade
MATOS, Junot Cornélio

diante de sua imagem que remete a um espaço onde se ensina, se aprende, se conversa, se lê, se escreve e se debate. Formalmente ela é, também, um espaço ocupado pelas figuras do professor e do aluno. O encontro ou desencontro entre essas figuras confirma a diferença como elo que os relaciona. Relacionar-se pela diferença significa afirmar o outro, a alteridade. Afirmando o outro é afirmar o próprio eu, pois o reconhecimento do eu passa pelo reconhecimento do que é distinto e diverso. O que só é possível por meio do diálogo. Em tal horizonte concebemos uma prática pedagógica dialógica e firmamos posição para que o Ensino de Filosofia esteja caracterizado pela dialogicidade. Sabemos que também o diálogo está marcado pelas ambiguidades e possibilidades de instrumentalização daqueles que buscam determinar a prática docente escolar. Mas, encontramos na dialogicidade uma possibilidade pedagógica para a superação da pura doutrinação e do moralismo obstinado daqueles que visam a negar a criticidade e criatividade dos estudantes.

A dialogicidade, firmada na concepção de linguagem defendida por Bakhtin⁴ (1988), bem como na concepção de diálogo do pressuposto freiriano⁵ vem sendo discutida, cada vez mais, nos cursos de formação de professores, isso se dá pela importância de ressaltar nesta formação os aspectos éticos, políticos e epistemológicos, objetivando uma prática docente que constitua o sujeito atuante e capaz de partilhar, mediar o conhecimento e o desenvolvimento das práticas culturais democráticas, como bem afirma Gadotti (2000, p. 280, grifo nosso).

É preciso formar educadores provenientes de outros meios não apenas geográficos, mas também sociais. Todavia, no mínimo, precisam respeitar as condições culturais do jovem e do adulto analfabetos. Eles precisam fazer o diagnóstico histórico-econômico do grupo ou da comunidade em que irão trabalhar e *estabelecer um canal de comunicação* entre o saber técnico (erudito) e o saber popular.

O entendimento da dialogicidade da educação, segundo Freire (2005) requer que revisitemos algumas considerações em torno da essência do diálogo. Tomando o diálogo como fenômeno humano, logo o instituímos pela *palavra*, no entanto, encontrar a palavra, na análise do diálogo, requer que, também, busquemos seus elementos constitutivos, que se estabelecem em duas reflexões: a *ação* e a *reflexão* de formas solidárias, pois “não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí a palavra verdadeira seja transformar o mundo não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2005, p. 89). Esse esforço implica em compreender o papel que desempenha a sociedade na instituição escolar e, ao mesmo tempo, entendendo a educação⁶ escolar identificada com as condições de nossa realidade, “integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito” (FREIRE, 2006, p. 114).

⁴ Defende uma concepção de linguagem como forma de interação humana, em que o sujeito pratica ações e age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos. Para ele a língua não incide por meio de uma transmissão mecânica, mas ao contrário ela é dinâmica, mutante, em constante desenvolvimento, um perpétuo vir a ser, sugerindo evolução da vida social.

⁵ Entende por diálogo o ato de compartilhar palavra plena de sentido, de vida, de experiência derivada da práxis social.

⁶ Inserida na perspectiva da consciência crítica em que consiste a “representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais ... por isso é próprio da consciência crítica a sua integração da realidade” (FREIRE, 2006, p. 113).

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>
Educação, filosofia e dialogicidade
MATOS, Junot Cornélio

Para Freire, a superação da consciência ingênua e a formação da consciência crítica ocorrem através do diálogo, definindo-o como “uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica” (FREIRE, 2006, p. 115). Esse autor, ressalta que, ao adentrar no diálogo como fenômeno humano e, se esse revelar algo, já se pode dizer, a palavra. Mas, frente a esta temos que entendê-la não apenas como um meio para que ele se faça e, por isso, faz-se necessário buscar junto a ela os seus elementos constitutivos. Nessa busca, há de se encontrar, na palavra, duas dimensões: *ação* e *reflexão*, de formas solidárias, em uma interação tão forte que, mesmo sacrificada uma das partes, a outra, imediatamente, fica ressentida. Tal fato leva a entender que “não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 2005, p. 89). Desse modo, dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo.

Assim, dizer a palavra inautêntica pela qual não se pode transformar a realidade, resulta da divisão dos seus elementos constituintes – ação e reflexão. Dito de outro modo, se a palavra esgotar-se na dimensão ação, sacrificando a reflexão, ela se transformará em palavreado, vebalismo, blá-blá-blá. Torna-se em palavra oca pois quando não há denúncia verdadeira, não há compromisso de reflexão, de ação e de transformação. Do mesmo modo, se a palavra enfatiza exclusiva ação, sacrificando a reflexão, passa a se converter no ativismo, que é ação pela ação, minimizando a reflexão, nega também a práxis verdadeira, o diálogo. Qualquer uma das partes – ação e reflexão - ao surgirem de formas inautênticas, passam a gerar, também, formas inautênticas de pensar, reforçando a matriz que as constitui. A existência humana não pode ser silente, calada, muito menos nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras que autorizem a transformação, pois “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2005, p. 90). A palavra autêntica, materializada pela práxis com vista à transformação do homem/mundo, não é privilégio de alguns, mas direito de todos os homens, uma vez que ninguém deve autorizar-se dizer a palavra verdadeira sozinha, tampouco dizê-la para os demais, como se as prescrevesse, como se as furtasse dos demais.

Ao defendermos a prática docente do professor/a de Filosofia pautada pelo diálogo assentimos que o diálogo é o caminho próprio da Filosofia, ou seja, a Filosofia nasce da prática dialógica. Vemos que Sócrates indagava a si mesmo por meio do diálogo, no discorrer contínuo sobre o desconhecimento da Sabedoria ou do reconhecimento da ignorância com relação à Sabedoria.

Organizado em perguntas e respostas, constituído em questionamentos, o diálogo sempre busca alcançar a coisa mesma que se encontra diante dos interlocutores. “Questionar é pôr-se diante de uma escolha e de uma decisão inadiável: abrir-se para o agir comum-pertencente e corresponsável ou manter-se iludido diante do jogo de forças no mundo e das relações humana” (GALEFFI, 2008, p. 315).

O que nos leva a entender que o questionamento dialógico possibilita uma aprendizagem de escolhas e decisões em direção ao projeto ontológico humano no sentido do ser em seu sendo, uma vez que questionar é um ato de investigação que busca compreender problemas efetivos comuns, mas, também, no que diz respeito à autocompreensão do sujeito investigador, a sua conseqüente ação na vida prática e nas relações de pertença e condição existencial, pois no questionamento dialógico o primeiro a questionado é o próprio questionador. Nessa perspectiva, o diálogo encontra-se sempre propício ao conhecimento humano no aprender a ser, mas não no sentido do domínio do

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>
Educação, filosofia e dialógica
MATOS, Junot Cornélio

outro e/ou do mundo, mas na busca de alcançar a compreensão articuladora de uma vida com sentido, em que se aprenda a arte de aprender na medida em que se aprende a aprender conjuntamente. Assim, o caráter filosófico do diálogo funda-se na atitude investigativa que não se satisfaz com posições dadas e/ou com ideias determinadas das formas imperantes historicamente, mas rompe com a compreensão direta do sentido implicado, o que significa no alcance ao devir do sentido. Desse modo o sentido estará sempre presente na intencionalidade situada no tensionamento ressoante da linguagem.

UMA CONCLUSÃO: FILOSOFIA E DIÁLOGO NO CHÃO DA ESCOLA

O diálogo requer a disposição de julgamentos do estado da consciência de quem dialoga, ou seja, os perceptos, os afetos, os juízos de valor, o modo de agir e os conceitos já formados. “Tudo o que se põe como certo é suspenso no movimento dialógico” (GALEFFI, 2008, p. 319). Assim, o pertinente no diálogo não está na resposta de uma pergunta, mas na forma interrogante do pensamento, extraindo deste uma compreensão renovada e articuladora de um permanente devir. O ato dialógico funda-se da tomada de consciência de si através do encontro-confronto com o outro. Neste encontro-confronto, porque não dizer relação, o diálogo se constitui na oportunidade de acolhida do inesperado. E, por sua vez, nesse inesperado, o diálogo se manifesta na ressonância do devir permanente, como ainda na retenção de uma pausa, de um repouso, ou seja, de um silenciar. Mas, de um silenciar necessário, em que neste recolhimento se faz memória do encontro a projeção como aspiração para o constante devir ressoante. Desse modo, passamos a compreender que os alcances conceituais no diálogo são sempre provisórios. “O diálogo se faz caminho filosófico do pensamento apropriador: torna-se procura da sabedoria na espera do inesperado” (GALEFFI, 2008, p. 319). O apropriar-se, neste sentido, é tomar para si a responsabilidade de agir consciente da consciência e da inconsciência, é tomar para si a pertença ao ser-mundo e, ao mesmo tempo, tornar-se pertencente do ser-mundo. Assim, nasce o pensamento apropriador do acontecer da totalidade ser-mundo em sua existência vivente.

O diálogo se estabelece no encontro entre os homens, na relação eu-tu, que, mediatizados pelo mundo, pronuncia-o e transforma-o. No entanto, constituído na relação, não há diálogo entre os que querem pronunciar o mundo dos que não querem; entre os que negam o direito à palavra com os que se acham negados. Para os que se encontram afastados da palavra verdadeira, cabe-lhes a conquista do direito na proibição do assalto desumanizante. Assim, sendo o diálogo uma exigência existencial que não apenas possibilita o encontro, mas a união da reflexão e ação dos sujeitos existentes no mundo a ser transformado e humanizado. Ele não pode reduzir-se a depósito de ideias de um sujeito a outro, nem na simples de trocas de ideias consumidas pelos permutantes, pois “é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação” (FREIRE, 2005, p. 91).

Freire (2005) destaca que o âmago do diálogo está no amor entre os seres humanos, uma vez que não é possível pronunciar o mundo, sendo um ato de criação e recriação, se não houver amor que infunda o compromisso entre os homens, pois, na subjacência da transformação está o amor com vista a humanização. Desse modo, se o diálogo é o encontro dos seres humanos na busca do *ser mais*, ele não pode realizar-se na desesperança, pois, se os

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>
Educação, filosofia e dialogicidade
 MATOS, Junot Cornélio

seres humanos nada esperam do seu que fazer, o encontro torna-se vazio, burocrático e fastidioso, ou seja, não há diálogo.

É no pensar crítico e verdadeiro que o diálogo se materializa, de maneira que não permite aos sujeitos a dicotomia mundo-homens, mas o reconhecimento de uma relação que se dá em uma inquebrantável solidariedade, que permite o reconhecimento da realidade não como algo estático, mas como um processo, um constante vir a ser, em que a ação humana, por meio do pensar crítico e verdadeiro, manifesto na dialogicidade, transforme-o.

Freire (2007) ressalta que, para tornar o diálogo um ato de conhecimento, é necessário que os sujeitos cognoscentes tentem compreender a realidade cientificamente no sentido de descobrir nela a sua razão de ser, ou seja, o que a faz como está sendo. No entanto, convém esclarecer que conhecer não é relembrar de algo esquecido, tampouco “a ‘doxa’ pode ser superada pelo ‘logos’ fora da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade (FREIRE, 2007, p. 66). Mas, no saber em que a investigação e a (re)invenção ocorra em uma busca inquieta, impaciente e permanente que se realiza com o mundo e com os outros. Uma prática dialógica que, fundada em uma concepção de educação como prática de liberdade, permita ao educador não apenas um encontro com o educando em situações pedagógicas, mas um entendimento da necessidade de constantes indagações sobre o que dialogar com o educando. Das indagações em torno do diálogo, residem as indagações em torno do conteúdo. E esses não se resumem a um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, elaborados a partir das finalidades do educador, decidindo o que lhe pareça melhor para seus educandos, mas na devolução organizada, sistematizada de conteúdos que lhes acrescentem elementos e permitam-lhes refletir sobre o que há por trás de muitas de suas atitudes em face da realidade cultural, de forma que a “informação seja sempre precedida e associada à problematização do objeto em torno de cujo conhecimento ele dá esta ou aquela informação” (FREIRE, 2007, p. 63). Alcança-se, assim, uma síntese entre o conhecimento do educador, mais sistematizado, e o conhecimento do educando, menos sistematizado – síntese essa que só possível através diálogo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

CALDART, R. S. Ser educador do povo do campo. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. 2. ed. Brasília: UnB, 2002. v. 4. 136 p. (Educação do Campo).

CHAUÍ, Marilena. **O que é Ideologia**. Editora Brasiliense, 1984.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2006a.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>
Educação, filosofia e dialógica
 MATOS, Junot Cornélio

- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez, 1979.
- FREIRE, P.; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAG, Barbara. **O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- FRIGOTTTO, Gaudêncio. Novos desafios para a formação de professores. **Boletim Informativo do Núcleo de Desenvolvimento e Promoção Humana**, ano II, nº 12, Niterói.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MATOS, Junot Cornélio; SILVA, Shalimar Gonçalves. **Linguagem e Diálogos de fronteira**. Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches, 2009.
- MATOS, Junot Cornélio. **Em toda parte e em nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de filosofia**. Recife: FASA, 2005.
- MATOS, Junot Cornélio. Sobre a beleza do pensar certo. In: LIMA, Mª N.S dos Santos; ROSAS, Argentina (org.). **Paulo Freire - quando as ideias e os afetos se cruzam**. Recife: Editora UFPE, 2001, p. 71-94.
- MENESES, Paulo. Ética, Economia e Educação. **Síntese Nova Fase**. V. 24 N° 77. Belo Horizonte/MG, (1997): 261-270.
- OLIVEIRA, P. C. **Conscientização e liberdade na filosofia da educação de Paulo Freire**. Tese de Doutorado não publicada, Pontificiam Universitatem S. Thomae, Roma, 2002.
- OLIVEIRA, Paulo Cesar; CARVALHO, Patrícia. A intencionalidade da consciência no processo educativo segundo Paulo Freire. **Paidéia**, 2007, 17(37), 219-230. Disponível em: www.cielo.br/paideia Acesso:14 de abril de 2013.
- SAVIANI, Dermeval/DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 45. Rio de Janeiro. set./dez. 2010.

DOI: <https://doi.org/10.25244/tf.v12i1.24>
Educação, filosofia e dialogicidade
MATOS, Junot Cornélio

SEVERINO, Antonio Joaquim. Desafios da formação humana no mundo contemporâneo. **Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas, n.29, p.153-164, jul./dez., 2010.

VAZ, Henrique C. de Lima. **Antropologia Filosófica**, tomo I. São Paulo: Editora Loyola, 1991.