

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES

JOSEGLEY ANDRADE DE LUCENA

O DIÁLOGO COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO PARA A DISCIPLINA DE
FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

JOÃO PESSOA
2014

JOSEGLEY ANDRADE DE LUCENA

O DIÁLOGO COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO PARA A DISCIPLINA DE
FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para a obtenção do grau especialista.

Orientadora: Prof^a. Dra. Eliete Correia dos Santos

JOÃO PESSOA
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

L935d Lucena, Josegley Andrade de
O diálogo como princípio metodológico para a disciplina de filosofia na educação de jovens e adultos - EJA [manuscrito] : / Josegley Andrade de Lucena. - 2014.
43 p.

Digitado.
Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Ped. Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Eliete Correia dos Santos, Departamento de Arquivologia".

1. Filosofia 2. Diálogo 3. Interação I. Título.

21. ed. CDD 100

JOSEGLEY ANDRADE DE LUCENA

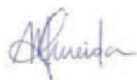
O DIÁLOGO COMO PRINCÍPIO METODOLÓGICO PARA A DISCIPLINA DE
FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, em cumprimento à exigência para a obtenção do grau especialista.

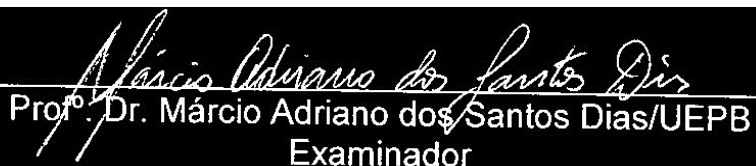
Aprovada em: 26/07/ 2014



Prof^a. Dra. Eliete Correia dos Santos/UEPB
Orientadora



Prof^a. Dra. Maria de Fátima Almeida/UFPB
Examinadora



Prof^o. Dr. Márcio Adriano dos Santos Dias/UEPB
Examinador

Dedico este trabalho ao meu Pai interno e Mãe Divina Interna pelo Amor, Vontade e Misericórdia transmitidos;
A todos os meus familiares pela compreensão das minhas ausências;
Em especial, a minha querida namorada, Márcia Tomaz, pela atenção, paciência e carinho transmitidos.

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora, Eliete Correia dos Santos, pelas sugestões dadas, sua máxima atenção e seu profissionalismo, os quais contribuíram para a realização deste trabalho.

À professora da disciplina Teoria e Práticas de Pesquisa em Educação, Maria do Socorro Tomaz Palitó Santos, pelas ótimas dicas sobre o trabalho de conclusão.

Aos alunos da Turma 6 do Curso de Especialização, pela força de vontade e animação transmitidos.

“Meu canto não se dirige à mim, sou ativo só a respeito do outro e passivo ante a atitude do outro para comigo; estou ocupado em trocar dons e faço-o com desinteresse; sinto em mim o corpo e a alma do outro. (...) Não é minha natureza, mas a natureza humana em mim que pode ser bela, e a alma humana, harmoniosa.” (BAKHTIN, 1997, p. 135).

RESUMO

O objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta do diálogo como princípio norteador na metodologia do ensino de filosofia no Ensino médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA, tendo como argumento principal as ideias do filósofo de linguagem, Bakhtin. O ensino de filosofia na escola básica brasileira ainda se resume às metodologias tradicionais, em que alunos e professores aprendem e ensinam presos aos padrões curriculares estabelecidos. A disciplina de filosofia assim ministrada não atende às necessidades vivenciais dos estudantes da modalidade citada, pois se tratam de indivíduos acima da faixa etária normal do ensino médio regular. A prática do diálogo como metodologia é sugestiva para melhorar a capacidade reflexiva do estudante frente à sua existência e conectá-la com a experiência filosófica adquirida com o conteúdo da discussão em sala de aula. Além de Bakhtin, outras tendências que apoiam o uso do diálogo foram revistas e, poderão, se possível, serem comparadas. Abordamos aqui uma análise a partir do cotidiano escolar por se tratar de assuntos como alteridade, interação coletiva, práticas de ensino, etc. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica baseada em Bakhtin e o Círculo, como principal fonte, e nas obras de Platão, Arendt, Habermas e Krishnamurti como fontes secundárias. Concluimos este trabalho com a ideia de que o jogo de interação deve estar presente na aula de filosofia para dar o movimento dinâmico no discurso e na fala dos participantes do diálogo e a sensação de busca inesgotável e de inacabamento de conhecimento entre os estudantes.

Palavras chaves: Filosofia. Diálogo. Interação. EJA.

ABSTRACT

The objective of this paper is to present a proposal of dialogue as a guiding principle in the methodology of teaching philosophy in middle school in the form of education for young people and adults – EJA, having as main argument the ideas of the philosopher of language, Bakhtin. The teaching of philosophy in Brazilian elementary school still comes down to traditional methodologies, where students and teachers learn and teach prisoners to curricular standards. The discipline of philosophy thus given does not meet the existential needs of the students mentioned modality, because it comes from people above the normal age range of the regular middle school. The use of dialogue as suggestive methodology is to improve the reflective ability of the student front of his existence and connect it with the philosophical experience of the content of the discussion in the classroom. Apart from Bakhtin, other trends that support the use of dialogue have been revised and may, if possible, be compared. Our approach here is an analysis from the school routine because it is subject to otherness, collective interaction, teaching practices, etc. This is a literature-based research and the Bakhtin Circle as the primary source, and the works of Plato, Arendt, Habermas and Krishnamurti as secondary sources. We conclude this work with the idea that the game of interaction must be present in philosophy class to give the dynamic movement in speech and speech of the participants in the dialogue and the feeling of endless searching and incompleteness of knowledge among students.

Key words: Philosophy. Dialogue. Interaction. EJA.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	12
2.1. O ensino de Filosofia na escola básica	12
2.2. Educação de Jovens e Adultos - EJA	15
2.3. A realidade atual da metodologia de ensino de Filosofia na EJA.....	16
3. O DIÁLOGO E O ATO DE FILOSOFAR.....	18
3.1. Maiêutica socrática	18
3.2. O diálogo como pressuposto da condição humana em Hannah Arendt	20
3.3. O diálogo como nexa da ação comunicativa em Habermas	24
3.4. O diálogo como expressão da consciência em si em Krishnamurti	26
3.5. O diálogo como manifestação da própria filosofia.....	29
4. O DIÁLOGO BAKHTINIANO COMO PROPOSTA DE ENSINO DE FILOSOFIA	32
4.1. O conceito de diálogo segundo Bakhtin	32
4.2. O princípio dialógico e a alteridade	34
4.3. Aplicação do diálogo bakhtiniano no ensino de filosofia.....	36
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS.....	42

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem o objetivo de analisar a importância do diálogo como princípio norteador na metodologia do ensino de filosofia para as aulas da modalidade de ensino EJA - Educação de Jovens e Adultos. Como apoio a essa proposta, descrevemos os benefícios e consequências da aplicabilidade do método do diálogo e a realidade atual das aulas de filosofia no ensino EJA, identificando as metodologias utilizadas nas escolas e analisando as principais linhas de pensamento que valorizam a prática do diálogo e o ato do filosofar como forma de transmissão e construção do conhecimento. Utilizamos algumas linhas de pensamento filosóficas que defendem a técnica do diálogo no processo de construção do conhecimento, bem como, no desenvolvimento de faculdades inerentes ao ser humano, especificamente a atividade do "pensar por si mesmo", e que por sua vez, refere-se à reflexão filosófica propriamente dita à qual nos dará o fundamento teórico para as discussões sobre a educação de jovens e adultos aqui propostas.

Desde a inclusão da disciplina de filosofia na escola básica em 2008 até os dias atuais se percebe muitas dificuldades para a prática pedagógica do ensino de filosofia nesse nível de escolaridade. Uma das dificuldades é possibilitar a transmissão do conhecimento filosófico de maneira a torná-lo mais acessível ao público alvo da educação básica e assim amenizar o rigor e as teorias dos textos dos pensadores, levando os alunos a refletir e conectar o ensinamento filosófico às suas vidas. Uma das maneiras de vencer esse obstáculo seria a utilização do diálogo entre professores e alunos na própria aula de filosofia como caminho para realizar uma conexão entre as teorias dos filósofos com as questões da vida e da sociedade.

Considerando que a filosofia sempre foi um ensinamento voltado para a capacidade humana de conhecer e considerando que essa capacidade se inicia pela prática do diálogo e que o próprio ato de dialogar já se caracteriza o ato de filosofar, o professor de filosofia pode se nortear com o método do diálogo para, pelo menos, tornar possível a compreensão do saber filosófico na EJA, tendo em vista que essa prática também capacita e forma os alunos para o exercício da cidadania (um dos objetivos da disciplina segundo a Lei nº 9.394), e também incentiva o pensamento

crítico nas relações sujeito-objeto (homem-mundo).

A disciplina de filosofia é exigida na modalidade EJA do ensino médio, da mesma maneira que no ensino médio regular, ou seja, é exigida uma jornada de 1 hora/aula semanal, porém, a diferença entre uma modalidade e outra é que na EJA há uma perda de metade das aulas devido a esse sistema de ensino ser compactado, ou seja, conclui-se um ano letivo em um semestre. Em uma perspectiva panorâmica, a realidade da disciplina neste sistema de ensino é totalmente prejudicada se formos considerar o conteúdo de mais de 2.500 anos de história da filosofia, comparado a apenas vinte e duas aulas em cada ano do ensino médio cursado na EJA. Nessas circunstâncias, os professores da disciplina de filosofia se vêem na necessidade de transmitir um conteúdo em um intervalo de tempo muito precário.

A pesquisa teve como método investigativo a análise bibliográfica a partir de referenciais teóricos consolidados ao longo da história da filosofia, como também pensadores e educadores que defendem a ideia de utilização da técnica do diálogo para o desenvolvimento do pensamento crítico nos jovens e, até mesmo, na sociedade como um todo.

A estrutura do trabalho foi dividida em três partes: na primeira parte há uma descrição da realidade do ensino de filosofia na escola básica atual. Para tanto, utilizamos fontes de pesquisa documental que legalizam e direcionam a disciplina e a modalidade de ensino em pauta. Na segunda parte, aprofundamos o tema a partir de uma prévia demarcação do amplo conteúdo filosófico que se refere ao diálogo em si, procurando sempre manter o foco na discussão do ensino e da aprendizagem. Nesse instante, abordamos a pesquisa com pensadores da filosofia antiga, no caso de Sócrates e Platão, quando do advento do diálogo através da maiêutica socrática e também, na época contemporânea, analisando as ideias de Arendt, Habermas e Krishnamurti, quando se referem aos processos de interação na construção da cidadania e do próprio conhecimento. Finalmente, na terceira parte da pesquisa, direcionamos a proposta principal do trabalho para a visão do pensador Bakhtin, expondo suas reflexões em relação à utilização do diálogo em uma visão mais da linguagem e acentuada na interação verbal, colocando um enfoque no processo de relação entre professor e alunos e tendo como fundamento a utilização do diálogo.

2 A FILOSOFIA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Nessa etapa inicial faremos uma explanação da realidade do ensino de filosofia na escola básica partindo dos princípios contidos na norma legal brasileira e uma análise das metodologias de ensino de filosofia aplicadas em sala de aula atualmente. Logo em seguida, vamos enfatizar a modalidade de ensino da EJA, mostrando suas peculiaridades em relação ao ensino médio regular, o panorama real das aulas de filosofia, bem como as dificuldades encontradas nessa modalidade.

2.1 O ENSINO DE FILOSOFIA NA ESCOLA BÁSICA

A disciplina de filosofia foi introduzida no currículo da educação básica brasileira, mais especificamente, no Ensino Médio, pela Lei Federal nº 11.684, de 02 de junho de 2008. Esta lei altera o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394, 1996 – LDB). Desde 2008, os estados formularam suas leis para implantação da disciplina na estrutura curricular do ensino médio regular, como também na educação de jovens e adultos – EJA.

Muito antes da promulgação da Lei Federal, mais especificamente em 2006, o Conselho Nacional de Educação emitiu o seguinte Parecer:

Preliminarmente, reitera-se a importância e o valor da Filosofia (...) para um processo educacional consistente e de qualidade na formação humanística de jovens que se deseja sejam cidadãos éticos, críticos, sujeitos e protagonistas. Esta relevância é reconhecida não só pela argumentação dos proponentes, como por pesquisadores e educadores em geral, inclusive não filósofos (...). (PARECER CNE/CEB Nº: 38/2006, p. 2)

O trecho do parecer que apoia a importância da filosofia no sentido de levar o aluno a desenvolver o pensamento crítico com o objetivo de deixá-lo apto a discernir, por si mesmo, sobre as diversas opções e decisões que a sociedade e o mundo lhe exige, revendo suas próprias atitudes e questionando seus próprios pensamentos, adquirindo assim, um aperfeiçoamento dos seus princípios e valores éticos para uma vida harmoniosa com a sociedade ao seu redor.

Na visão da norma legal, todo o argumento em torno da necessidade de

implantar a filosofia no nível básico parece ser fácil, porém, quando partimos para a noção pedagógica e percebemos a dificuldade em transmitir o conteúdo em sala de aula, o professor da disciplina se vê diante de uma questão fundamental: *Como fazer o adolescente se sentir seduzido pelas questões Filosóficas?*

Quando pensamos em uma aula de filosofia voltada para os alunos do ensino médio, temos que levar em consideração dois desafios: o primeiro é como estimular os alunos a, pelo menos, absorver o conteúdo transmitido na forma de reflexão, no sentido filosófico desse termo, ou seja, levar o aluno a pensar sobre o estudo feito em sala de aula de maneira a ativar o seu raciocínio e a sua imaginação, bem como a sua curiosidade e criatividade para as questões filosóficas. O segundo desafio, talvez o mais difícil, consiste em despertar no aluno um caráter científico do estudo filosófico, quer dizer, orientá-lo na busca incessante do cientista em investigar, pesquisar e até mesmo atestar a evidência de um conhecimento adquirido através de conteúdos já existentes como, por exemplo, um acervo historiográfico.

Diante desses dois desafios, levantamos a questão de como seria melhor absorvida a filosofia no sentido de ensiná-la sobre a abordagem histórica ou sobre a abordagem temática. Ou seja, no processo de ensino da filosofia deve estar presente apenas o conteúdo histórico ou devemos nos deter a ensinar o conteúdo temático dos pensadores?

Em uma aula de filosofia se a abordagem é levada para o conteúdo histórico, ou seja, se a metodologia do professor tem um enfoque cronológico da história da filosofia em que a erudição, a abstração do tempo, a intelecção estão sendo usadas ao máximo, nessa perspectiva há quem diga que essa aula se tornará um tanto pesada, maçante para o alunado. Por outro lado, considerando o teor científico dessa aula, pois privilegia a precisão e legitimidade ao pensamento, há quem considere que a mesma aula será rica em conhecimento, pois o aluno futuramente se sentirá mais seguro e habilidoso para lidar com situações que exijam mais tecnicidade.

Já na aula de filosofia a qual a abordagem é temática, isto é, o professor centraliza sua aula em questões filosóficas sobre a felicidade, a liberdade, a moral, o amor, as paixões, etc., essa exposição estimula a criatividade dos alunos e ainda penetra no cotidiano deles, motivando-os para o estudo das questões filosóficas. Porém, essa perspectiva de aula pode gerar problemas com a disseminação de opiniões alheias ao próprio conteúdo filosófico, pode gerar situações que não têm

nada a ver com os problemas de âmbito da filosofia.

O despertar para uma “reflexão filosófica” não é fácil de conseguir quando se trata de alunos ainda na fase da adolescência e juventude, porém, quando direcionamos a aula para as questões do dia a dia de maneira a transmitir textos temáticos que falem sobre assuntos como liberdade, cidadania, justiça e política. Desse modo, talvez os estudantes se sintam mais seduzidos pela aula. Nesse ponto, os textos temáticos mostrados em forma de “problematizações” que foram resolvidas pelos próprios filósofos (ou pelo menos tentaram resolvê-las), servirão de exemplos para despertar no aluno um estímulo que será identificado através de sua criatividade nas avaliações e, principalmente, na interação com os colegas, no uso do diálogo propriamente dito.

O professor, nessa hora, terá que ser muito habilidoso para não deixar sua aula se transformar em uma guerra de opiniões sem nexos. É aqui o espaço para a leitura e a consulta aos textos originais dos filósofos, pois, servirão de base principal para os estudos sobre determinados problemas e também a conclusão de temas iniciados com diversas interrogações.

A abordagem temática também estimula e garante aos alunos uma formação crítica diante da sociedade a sua volta, uma vez que estarão abertos ao diálogo e preparados pelos conceitos concebidos através dos temas estudados.

Em se tratando de despertar no aluno a cientificidade do estudo filosófico, podemos destacar como principal ferramenta para vencer esse desafio a leitura dos textos filosóficos em sala de aula acompanhada de diálogos explicativos. Tal leitura não poderá ser monótona, mas simplesmente interativa e bem selecionada pelo professor que deverá programar os textos minuciosa e relativamente aos objetivos ensejados.

Geralmente essa seleção, essa programação é bem mais elaborada seguindo uma ordem cronológica de acordo com a história da filosofia, por isso, esse método de ensino é rechaçado pelos estudantes do ensino médio, pois, pressupõe certo controle sobre eles. Além do mais, se o conteúdo histórico não for repassado de maneira interativa e fluente, a aula tenderá para a monotonia e o cansaço dos alunos será visível. Mas, vencidas essas barreiras, essa característica de aula com certeza garantirá um aproveitamento científico muito bom para o estudante, principalmente porque ele está às vésperas de um curso universitário no qual a cientificidade é muito mais intensa e exigida.

As duas abordagens de aula de filosofia para o nível médio apresentam aspectos positivos e negativos, sendo que, a perspectiva histórica pode causar o desestímulo por parte dos alunos, enquanto a aula voltada para a temática apresenta problemas de intensa disseminação de opiniões na classe. Ou seja, comportamentos contrários são os resultados negativos dessas duas abordagens. Positivamente, vimos que atributos como criatividade, expressão oral, interatividade, controle e muito mais, são facilmente garantidos com as duas abordagens explicadas.

Até aqui abordamos o tema sobre a metodologia do ensino de filosofia no nível médio regular, apresentando as abordagens geralmente utilizadas em sala de aula. Porém, quando partimos para as aulas de filosofia no ensino médio da EJA, a questão é mais diferenciada, pois sabemos que existe o impacto da perda da metade das aulas, como já foi mencionado na introdução. Vejamos a seguir o panorama da educação de jovens e adultos.

2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

A educação de jovens e adultos (EJA) é a modalidade de ensino nas etapas dos ensinos fundamental e médio da rede escolar pública brasileira e adotada por algumas redes particulares que recebem os jovens e adultos que não completaram os anos da educação básica em idade apropriada por diversos motivos, entre os principais, a necessidade de trabalho e participação na renda familiar desde a infância. No Brasil, o campo consolidou-se com influência das ideias do educador Paulo Freire e em forte relação com o movimento de educação popular.

A EJA é oferecida nas escolas nos turnos diurno e noturno. Fundamenta-se este direito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96, de 20/12 de 1996 (artigos 37 e 38), que consagra a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade específica da Educação Básica.

A peculiaridade dessa modalidade é o resumo dos anos letivos, em que o aluno conclui um ano letivo na metade do tempo em relação ao sistema de ensino regular (normal). No caso do ensino médio, por exemplo, conclui-se um ano letivo em um semestre e, portanto, o aluno terminaria seu ensino médio em três semestres

letivos (ou um ano e meio).

A idade mínima do aluno ingressante no ensino médio é de 18 anos. Geralmente, o turno mais procurado para a EJA é o da noite, pois muitos dos estudantes já estão inseridos no mercado de trabalho e retornam aos estudos para concluir o ensino médio e assim ter uma melhor qualificação em seus empregos, adquirir alguma promoção em sua carreira, ou mesmo se candidatar por uma vaga no ensino superior e ainda lutar por algum cargo público através de prova em concurso público.

Infelizmente, a realidade da vida de tais jovens, inclusive adultos com idade um pouco avançada (muitas vezes com família constituída), é totalmente voltada para uma visão de estudo imediatista, ou seja, eles se adentram na EJA apenas motivados a terminar o ensino médio em curto prazo de tempo para logo em seguida adquirir o direito aos seus diplomas. Isso significa que a motivação para o estudo e, conseqüentemente, para obtenção de novos conhecimentos é quase irrisória, mesmo tendo a certeza de que boa parte dos conteúdos absorvidos um dia servirão para a sua vida profissional ou acadêmica.

2.3 A REALIDADE ATUAL DA METODOLOGIA DE ENSINO DE FILOSOFIA NA EJA

Até aqui já se percebe a grave dificuldade em que o ensino de filosofia se encontra na modalidade EJA, ou seja, o professor se depara com o problema do tempo, pois são apenas vinte e duas aulas semestrais para cada ano letivo do ensino médio EJA; também há o problema da desmotivação dos alunos, uma vez que a maioria deles não estão nem um pouco interessados no estudo filosófico propriamente dito e ainda, talvez o problema mais grave, a metodologia utilizada pelos professores muitas vezes não é capaz de estimular os alunos a refletir sobre as questões colocadas pela filosofia, tornando a aula monótona, cheia de conteúdos e leituras densas e complicadas e ainda, colocando nos alunos a impressão de uma disciplina que, definitivamente, "não serve para nada".

Na atualidade, a prática de ensino de filosofia de uma maneira geral segue às duas abordagens já mencionas, isto é, a abordagem histórica e a abordagem

temática. Na EJA, a abordagem histórica é muito utilizada pelos professores e de certa forma, dependendo da formação do professor, muitas vezes a seleção utilizada segue as linhas de pensamento já estudadas por ele em outras ocasiões, inclusive na própria graduação do docente. Embora com menos frequência, também a abordagem temática é utilizada e até difundida pela categoria, inclusive através da internet, em que muitos sites incentivam de forma criativa os diversos assuntos e questões filosóficas que podem ser transmitidas em sala de aula.

Atrelado a essas duas práticas metodológicas, está a socialização dos conteúdos abordados em aula, quando o professor incentiva os alunos à discussão dos conceitos, estimulando-os a modificar ou mesmo criar novos conceitos, levando em consideração a visão de mundo de cada interlocutor/aluno. Nessa hora, há que se ter o máximo de cuidado para que as ideias não se tornem meras opiniões jogadas no debate apenas com o objetivo da participação do aluno. É por isso que o estímulo do debate deve seguir as regras da atividade filosófica, isto é, reflexões com argumentos lógicos, organizados e seguindo os padrões da linguagem culta. Nesse sentido, a abordagem temática pode ser a melhor proposta metodológica para a prática do diálogo, mas é bom frisar que o poder comunicativo do professor é muito exigido para este tipo de aula. O diálogo entre professor e aluno deve fluir muito bem e a dinamicidade do conteúdo selecionado deve ser a suficiente para manter o debate no rumo do objetivo proposto.

A metodologia de ensino onde se explora o diálogo em sala de aula é muito pouco utilizada na EJA e, por incrível que pareça, um dos maiores motivos é o próprio "estacionamento" na atual "zona de conforto" em que, tanto alunos quanto professores se encontram, ou seja, os docentes se acostumaram com o antigo método de ensino no qual escrevem os conteúdos no quadro e esperam que os alunos copiem para depois explicar o assunto e abrir um espaço para as perguntas e respostas. No final, os alunos estudam e aprofundam aquele conteúdo transmitido para uma futura avaliação agendada. Esse é o chamado método tradicional de ensino e que, infelizmente, é o que perdura na EJA, pois, como ficou explícito o prejuízo de tempo, em certa medida, todos os envolvidos fingem que ensinam e que aprendem.

3 O DIÁLOGO E O ATO DE FILOSOFAR

Compreendida a problemática da metodologia das aulas de filosofia na EJA, iremos agora mostrar a importância da prática do diálogo através das ideias de alguns pensadores e educadores. Para tanto, selecionamos uma breve noção conceitual que cada autor oferece em relação aos métodos de interação entre os indivíduos e o próprio conteúdo filosófico. Entenda-se de antemão, que as características básicas das ideias aqui apresentadas não dizem respeito a uma análise aprofundada do pensamento filosófico dos autores citados, senão, servem apenas de apoio teórico para a proposta aqui defendida.

3.1 MAIÊUTICA SOCRÁTICA

A filosofia, desde os seus primórdios, tem como princípio a utilização do diálogo na busca de respostas aos seus questionamentos sobre a vida, o ser humano, o mundo, a sociedade, etc. Uma das principais vertentes filosóficas que defendem a técnica do diálogo é o pensamento platônico, principalmente, nos diálogos constituídos por Sócrates e seus interlocutores.

Olha como este jovem responde procurando comigo e como consegue encontrar... enquanto não faço mais do que interrogá-lo, sem nada ensinar-lhe. Observa se alguma vez achas que eu os ensino ou lhe mostro algo em lugar de perguntar-lhe, simplesmente, a respeito do que por si mesmo pensa. E por isso acontece que tem ciência, se lhe perguntamos de modo verdadeiro, e a extrai do seu interior, sem que ninguém lhe ensine. (MÉNON, 2003, p. 61, 84 c-e).

Sócrates relata que a tarefa do filósofo seria similar ao de uma parteira, que faz nascer o filho depois de uma longa gestação. O processo de gestação seria a busca do conhecimento que se daria através do diálogo (diá = através; lógos = palavra). Assim, o diálogo socrático é uma espécie de ferramenta utilizada pela sua “arte maiêutica” e que serviria não como uma discussão dogmática ou uma opinião sobre um assunto qualquer, aonde o professor (mestre) ensina ou comunica algo ao aluno (discípulo); muito pelo contrário, a maiêutica seria uma ponte entre o conhecimento e o seu conhecedor, enquanto o diálogo seria o meio mais confiável para atravessar essa ponte e chegar ao conhecimento; e nesse percurso, não só o

discípulo estaria em processo de busca desse conhecimento, como também o próprio mestre. O jovem, portanto, era convidado à reflexão da verdade onde nessa busca eliminaria o erro e a falsa opinião que, a princípio, já estaria impregnada em sua mente.

Sócrates defende a ideia de que, no processo de extração do conhecimento no interior do jovem, seria necessário uma espécie de despertar para algo que está adormecido ou que de alguma forma caiu no esquecimento. Esse despertar do jovem para uma realidade existente dentro de si mesmo, seria bem sucedido com o interrogatório desprezioso e sem a intenção de responder às questões auferidas e que Sócrates, na maioria das vezes, utilizava para fazer com que o interlocutor descobrisse a verdade por ele mesmo.

Uma ilustração muito interessante relacionada com o adormecimento pelo qual o interlocutor do diálogo se encontra está no mito de *Er*, Capítulo X, do livro *A República*, escrito pelo principal discípulo de Sócrates, Platão. Na passagem 621 a, do livro, há uma forte confirmação da famosa teoria da reminiscência platônica, ou seja, a “*anámnesis*”, que reforça o argumento de que o saber (conhecimento), é o reconhecimento, o lembrar de algo que já fora aprendido. O ser humano, nesse caso, teria que lembrar o que raciocinara nas suas decisões sobre os acontecimentos da própria existência que escolheu; e o fato de ter se deparado em vida com as reminiscências das suas reflexões que teve com relação as decisões correntes já implica uma afeição com a verdade (*alethéia*¹). Nesse caso, a afeição com a verdade é “relembrada” no âmbito do seu pensamento (Inteligível).

Por isso, quando o interlocutor, através do diálogo, consegue “despertar” daquelas opiniões geralmente cristalizadas em sua mente (a exemplo de preconceitos), na verdade, está a exercer o mesmo caráter de reflexão utilizado para escolher qual a decisão a ser tomada na sua vida. Nesse estado de reflexão, o jovem entra na imensidão do seu “pensamento”, meditando sobre a sua origem (Quem sou?) e o seu fim (Para onde vou?).

Portanto, a maiêutica socrática tinha como principal objetivo levar o indivíduo a uma investigação sobre determinada verdade que pressupõe estar adormecida dentro de si mesmo. Assim, o diálogo socrático permite uma conversação entre os seus participantes e, principalmente, entre mestre e discípulo, na busca de uma

¹ *Alétheia*, que significa verdade, tem sua raiz na palavra *léthe*, (o rio do) esquecimento.

aprendizagem autêntica adquirida através do processo interrogatório, como também pela refutação intelectual que levará o interlocutor à chamada “parturição”, isto é, o parto do conhecimento, aonde se diz que “saber é recordar-se”. Tal saber, todo ser homem traz em potência, porém, necessita-se de um esforço ativo de conquista e busca através do diálogo, quando os indivíduos se aproximam da verdade.

3.2 O DIÁLOGO COMO PRESSUPOSTO DA CONDIÇÃO HUMANA EM HANNAH ARENDT

A importância do diálogo aparece em diversas obras de pensadores e filósofos ao longo da história, mas decidimos conectar apenas algumas vertentes de ideias para relacioná-las também com a prática do diálogo dos indivíduos na sociedade contemporânea. Assim, falaremos nesse tópico sobre as ideias que Arendt transmite em seu livro *A condição humana*, obra onde adota a clássica tripartição grega e enfatiza a importância da política como ação e como processo, dirigida à conquista da liberdade e que também expressa a importância da pluralidade numa sociedade repleta de relações comunicativas entre seus indivíduos.

Arendt inicia seu livro com a explicação da *Vida Activa* em três dimensões fundamentais da atividade humana, cada uma delas necessárias para que o ser humano se sinta inserido na sociedade e no mundo como um todo.

Primeiramente, o *Labor* seria uma atividade totalmente relacionada com o processo biológico e que se refere à própria condição de existência da vida humana. Aqui o crescimento espontâneo, tanto no que se refere ao corpo físico como também a vitalidade do metabolismo, são os principais aspectos para o desenvolvimento e também o declínio do corpo, tudo isso tem uma relação direta com o labor humano.

Logo em seguida temos a atividade humana direcionada para o *Trabalho*, em que o ser humano cria um mundo artificial e volta toda a sua atenção, todo o seu labor para as coisas materiais e mundanas. Embora conceituado como uma dimensão puramente artificial, é aqui que o indivíduo começa a exercer sua função social e política frente às suas necessidades econômicas de sobrevivência e manutenção da própria espécie.

Finalizando, a terceira dimensão seria a *Ação*, que se fundamenta na atividade direta dos homens em relação à própria existência, ou seja, estar presente em meio à pluralidade humana é o que faz do homem um ser existente e condicionado com as relações dos seus semelhantes. É por meio da ação que nos fazemos seres plurais e nos diferenciamos das outras espécies viventes do mundo.

Inevitavelmente, podemos considerar que essas três dimensões da atividade humana se manifestarão em alguma das três esferas da existência do homem descritas no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – As três esferas da existência humana



Fonte: Severino (2014, p. 30)

Sendo assim, o indivíduo ao se deparar com as necessidades vitais, materiais, intelectuais e até emocionais, precisará de um universo material ou psíquico que o permita expressar os níveis de relação existentes nas experiências vivenciadas em seu cotidiano, como também para enriquecer seu universo cognitivo em conjunto com a sua expectativa de vida. Por isso, quando ele, através da Prática Produtiva (o trabalho), procura se realizar materialmente para garantir seu alimento e manter sua espécie, exercerá, sem sombra de dúvida, todas as três dimensões da existência já descritos (Labor, Trabalho e Ação). Igualmente podemos falar das

Práticas Social e Simbolizadora, uma vez que interferem, também, de forma direta e objetiva no meio social que o indivíduo convive, inclusive representando uma visão de mundo subjetiva e adaptada ao modo de vida particular que interferirá no acolhimento valorativo que ele pode selecionar, até de maneira inconsciente, ou seja, o homem pode absorver determinadas influências sociais que poderão se associar de forma involuntária a seus hábitos e costumes morais.

Mas, diante de toda essa descrição das atividades humanas e sua manifestação nas esferas de existência, aonde se encontra a conexão com o diálogo e, mais ainda, como podemos perceber sua importância com os jovens na sociedade contemporânea?

De acordo com os estudos ainda do livro de Hannah Arendt, podemos concluir que existe uma conexão entre o diálogo e a ação do indivíduo no que se refere à revelação dos seus atos no meio social. A filósofa afirma que “é com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano” e “nenhuma outra atividade humana precisa tanto do discurso quanto a ação” (Arendt, 2007, p. 189). Ressalvamos, porém, que o conceito de “discurso” proferido pela pensadora não é igual ao conceito de diálogo que aqui queremos mostrar, ou seja, entendemos a visão do diálogo em um universo mais abrangente, enquanto Arendt restringe o discurso apenas como meio de comunicação e informação verbal.

O importante e interessante que queremos demonstrar aqui é a ênfase que a autora faz referente à pluralidade humana como condição básica da ação e do discurso nos levando a reflexionar sobre a conexão do tema proposto. Ou seja, nossa intenção é mostrar que o diálogo (e aqui entenda-se como a capacidade do indivíduo Agir e se comunicar através do discurso), expressa o seu poder através da pluralidade humana. Para compreender melhor essa ideia, vejamos os termos que Arendt utiliza para argumentar sobre isso:

A pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença. Se não fossem iguais, os homens seriam incapazes de compreender-se entre si e aos seus ancestrais, ou de fazer planos para o futuro e prever as necessidades das gerações vindouras. Se não fossem diferentes, se cada ser humano não diferisse de todos os que existiram, existem ou virão a existir, os homens não precisariam do discurso ou da ação para se fazerem entender. (Arendt, 2007, p.188).

A partir da citação podemos perceber que a autora intenta colocar como fator imprescindível para o equilíbrio de tal pluralidade humana a necessidade do discurso e da ação nas relações interpessoais entre os seres humanos. Nesse contexto,

queremos aqui esclarecer a ideia de que a prática do diálogo serviria como uma espécie de efetivação do próprio Ato em si, e não apenas por meio de um discurso verbal (falado), como também, por exemplo, um diálogo entre pessoas que se utilizam de sinais ou gestos. Dessa forma, o diálogo seria a própria manifestação do ato de se expressar, do ponto de vista linguístico e comunicativo.

Arendt ainda comenta que toda a necessidade de ação e discurso entre os homens carrega também um aspecto importante da pluralidade e que merece atenção para os atos de comunicação e compreensão dos homens entre si. Vejamos que aspecto é esse:

Ser diferente não equivale a ser outro – ou seja, não equivale a possuir essa curiosa qualidade de ‘alteridade’(...). **A alteridade é, sem dúvida, aspecto importante da pluralidade;** é a razão pela qual todas as nossas definições são distinções e o motivo pelo qual não podemos dizer o que uma coisa é sem distingui-la de outra. Em sua forma mais abstrata, a alteridade está presente somente na mera multiplicação de objetos inorgânicos, ao passo que toda vida orgânica já exhibe variações e diferenças, inclusive entre indivíduos da mesma espécie. Só o homem, porém, é capaz de exprimir essa diferença e distinguir-se; só ele é capaz de comunicar a si próprio e não apenas comunicar alguma coisa – como sede, fome, afeto, hostilidade e medo. No homem, a alteridade que ele tem em comum com tudo o que existe, e a distinção, que ele partilha com tudo o que vive, tornam-se singularidade, e a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade de seres singulares. Essa distinção singular vem à tona no discurso e na ação. Através deles, os homens podem distinguir-se, ao invés de permanecerem apenas diferentes; a ação e o discurso são os modos pelos quais os seres humanos se manifestam uns aos outros, não como meros objetos físicos, mas enquanto homens. (Arendt, 2007, p.189). (Grifo nosso)

A partir do fragmento podemos entender a ideia de que o indivíduo para ser considerado um “ser altero” necessita receber em si o outro, ou seja, a sua própria identidade será construída a partir de sua relação com o outro indivíduo e, equilibrando suas diferenças com as diferenças alheias, se tornar completo e altero.

O conceito de alteridade apresentado vem a ser muito útil para ilustrarmos como a prática do diálogo nos fornece as ferramentas para perceber e agir de maneira prudente em determinadas situações, principalmente, na habilidade de lidar com os jovens em geral.

O ambiente escolar, por exemplo, aparece como referencial prático para a efetivação da verdadeira alteridade do indivíduo no desenvolvimento da sua cidadania, e não apenas nesse sentido social, mas também no âmbito dos seus valores e princípios éticos inerentes à dignidade humana. Os educadores tomam para si o desafio de mediar o conflito inquestionável existente na sociedade

contemporânea caracterizada pela impessoalidade e individualidade e que geram consequências negativas, como por exemplo a intolerância, em vários sentidos. A escola deveria aguçar as relações igualitárias dos alunos de forma aprofundada e coerente, levando-os a compreensão de que conhecendo o outro, o seu colega, haverá a oportunidade de conhecer-se a si mesmo, e isso só será possível com a conversação entre os alunos e funcionários de um modo geral.

Aqui, o conceito e o aprofundamento da noção de alteridade aparece como essencial dispositivo para os educadores exercerem um papel fundamental na escola, o papel de mediador no convívio com as diferenças de forma a apaziguar as mesmas. A alteridade passa a ser não apenas um conceito teórico, mas na medida em que se adentra no cotidiano escolar e como prática no convívio dos alunos, torna-se um meio de conciliação das multiculturas ali presentes, possibilitando extinguir assim as barreiras dos preconceitos e das discriminações.

Portanto, a disseminação da prática do diálogo permite também a própria universalização de conceitos eminentemente importantes para a prática social como um todo, e o exemplo do ambiente escolar serve como principal ilustração das peculiaridades que a sociedade, em geral, necessita absorver e assim compreender melhor esse universo particular que é cada ser humano.

3.3 O DIÁLOGO COMO NEXO DA AÇÃO COMUNICATIVA EM HABERMAS

Alguns pontos característicos do pensamento de Habermas aparecem na forma de crítica à racionalidade que prevalecia em sua época. Com o processo de modernização, passou a prevalecer nas sociedades industriais uma forma de racionalidade instrumental. Essa racionalidade define-se pela relação meio-fins, ou seja, pela organização de meios adequados para atingir determinados fins ou pela escolha entre alternativas estratégicas com vistas à consecução de objetivos.

Para Habermas, este modelo de racionalidade está ligado a um modo de agir, denominado estratégico, que a linguagem natural utiliza como meio para transmissão de informações; isso quer dizer que, mesmo considerado um tipo elementar de ação, essa atividade apenas visa fins.

Habermas busca superar o conceito de racionalidade instrumental, ampliando

o conceito de razão, para o de uma razão que contém em si as possibilidades de reconciliação consigo mesma: a razão comunicativa. Razão essa que, acima de tudo, se inicia com a prática do diálogo e a disseminação de um consenso, muito bem entendido.

É na ideia da Razão Comunicativa de Habermas onde se encontra o nexo entre o diálogo e a ação comunicativa, ou seja, Habermas propõe um modelo ideal de ação, em que as pessoas interagem e, através da utilização da linguagem, organizam-se socialmente, buscando o consenso de uma forma livre de toda a coação externa e interna.

Assim sendo, o agir comunicativo (o diálogo propriamente dito) depende do uso da linguagem dirigida ao entendimento, este que, por sua vez, funciona da seguinte forma: os participantes da interação [agir social] unem-se através da validade pretendida de suas ações de fala; por estas ações são levantadas pretensões de validade criticáveis, as quais apontam para um reconhecimento intersubjetivo; a oferta contida em um ato de fala adquire força obrigatória quando o falante garante, através de sua pretensão de validade, que está em condições de resgatar essa pretensão, caso seja exigido, empregando o tipo correto de argumentos.

O agir comunicativo distingue-se, pois, do estratégico, uma vez que a coordenação bem sucedida da ação não está apoiada na racionalidade teleológica dos planos individuais de ação, mas na força racionalmente motivadora de atos do entendimento, portanto, em uma racionalidade que se manifesta nas condições requeridas para um acordo obtido comunicativamente.

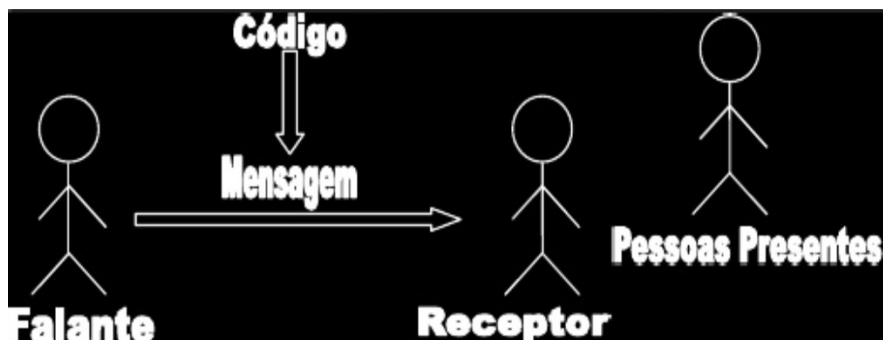
Assim, os interlocutores terão que se envolver no contexto linguístico colocando-se em prática o reconhecimento intersubjetivo que cada indivíduo carrega, para em seguida tomar aquela teoria como sendo válida ou não; e tal julgamento, muitas vezes, pode ser democratizado através da ética do discurso.

Em seu principal livro sobre o tema da *Teoria da Ação Comunicativa*, Habermas enfatiza a ideia de que a discussão, ou os “atos de fala”, terão início com o falante:

O falante pretende, pois, verdade para os enunciados ou para os pressupostos de existência, retidão de ações legitimamente reguladas, contexto normativo destas e veracidade para a manifestação de suas vivências subjetivas. (HABERMAS, 1998, p. 144). (Tradução nossa)

De forma bastante simplificada, a figura abaixo ilustra o desenvolvimento desse processo democrático iniciado pelo falante:

Figura 1 – Estrutura da Ação Comunicativa



Fonte: Vasconcelos (2005, p. 05)

No diálogo discursivo todos têm o mesmo poder de fala, porém, o receptor e o falante são os protagonistas e disseminadores da mensagem através de seus argumentos e contra argumentos que, por sua vez, podem ser questionados pelas pessoas presentes na discussão. Durante esse processo, o falante tem o poder da palavra para estimular e, inclusive, persuadir o receptor a aceitar suas propostas como válidas. O falante deverá ter habilidade para garantir a validade do que é dito. Sendo tal garantia uma espécie de “alicerce” para que o discurso prático chegue ao consenso universal.

No interior da ética do discurso de Habermas, o indivíduo formador de opiniões deve ter a plena consciência de que todo o seu ato de fala é voltado para se chegar ao consenso de forma democrática e pacífica.

3.4 O DIÁLOGO COMO EXPRESSÃO DA CONSCIÊNCIA EM SI EM KRISHNAMURTI

Na visão do educador indiano Jiddu Krishnamurti, o diálogo pressupõe a própria manifestação da consciência em estado de liberdade total frente às limitações superficiais do mundo externo ao nosso redor e, inclusive, dos fortes condicionamentos que o ser humano carrega em sua mente e que tendem à própria cristalização e percepção do tempo e do espaço. Ou seja, a prática do diálogo seria

uma forma peculiar de começar a perceber as nossas próprias limitações e, principalmente, nos adentrar, através da interação constante entre os interlocutores de um diálogo, para o verdadeiro caminho da consciência livre.

Krishnamurti faz uma crítica ao conceito de “aprender” que temos geralmente como “adquirir conhecimentos baseados na experiência ou no estudo, em memorizar ideias, princípios ou conceitos e atuar de acordo com essa memorização, esse conhecimento” (KRISHNAMURTI, 1973, p. 109). Para ele, o verdadeiro “aprender” se refere àquilo que chama de “atenção”, isto é, um estado momentâneo e instantâneo da consciência, onde a observação atenta dos fenômenos internos e externos a que o indivíduo passa, não são interferidos por processos ativos da mente, nem muito menos, pelos raciocínios, sentimentos, sofrimentos e até sensações que venham a distrair tal estado de atenção. A consciência, quando se encontra no estado de atenção mencionado, se torna ativa e manifesta-se de forma livre e espontânea, uma vez que, as limitações e as distrações não mais interferem nos processos receptivos e momentâneos que a mente recebe e assim os leva ao cérebro na forma de impressões, às quais são transformadas em imagens instantâneas levando o indivíduo a um aprendizado mais puro e livre.

Todo esse caminho é aplicado por Krishnamurti na conversação entre jovens e adolescentes, quando os convida a uma reflexão mais aprofundada sobre diversos temas da atualidade, como, por exemplo, violência, preconceito, autoridade, sofrimento, vocação, as reações, as ansiedades, solidão, depressão, exaltação, medos, a continuidade de prazer, etc. Krishnamurti estimula os jovens para uma visão mais atenta à momentaneidade do mundo com vistas a perceberem, por si mesmos, os detalhes contidos nos fatos e ocorrências que perfazem o cotidiano, de maneira simplória, e que na maioria das vezes não nos damos conta que tais detalhes nos fazem refletir sobre a nossa própria reação frente às dificuldades da existência em conexão com nossa própria consciência. Logo em seguida, convida-os também a reflexionarem se os seus pré-conceitos não englobam todas essas distrações momentâneas que eles vão acumulando no mundo da sensibilidade, de forma inconsciente e, o que é pior, se esses pré-conceitos envolvem a mente deles, transformando-se conceitos cristalizados, atitudes e, em uma amplitude maior, na formação das culturas em geral.

Ao levá-los a tal questionamento, o educador motiva-os para a compreensão de que a imensidão do campo da consciência perfaz um exame que ultrapassa até o

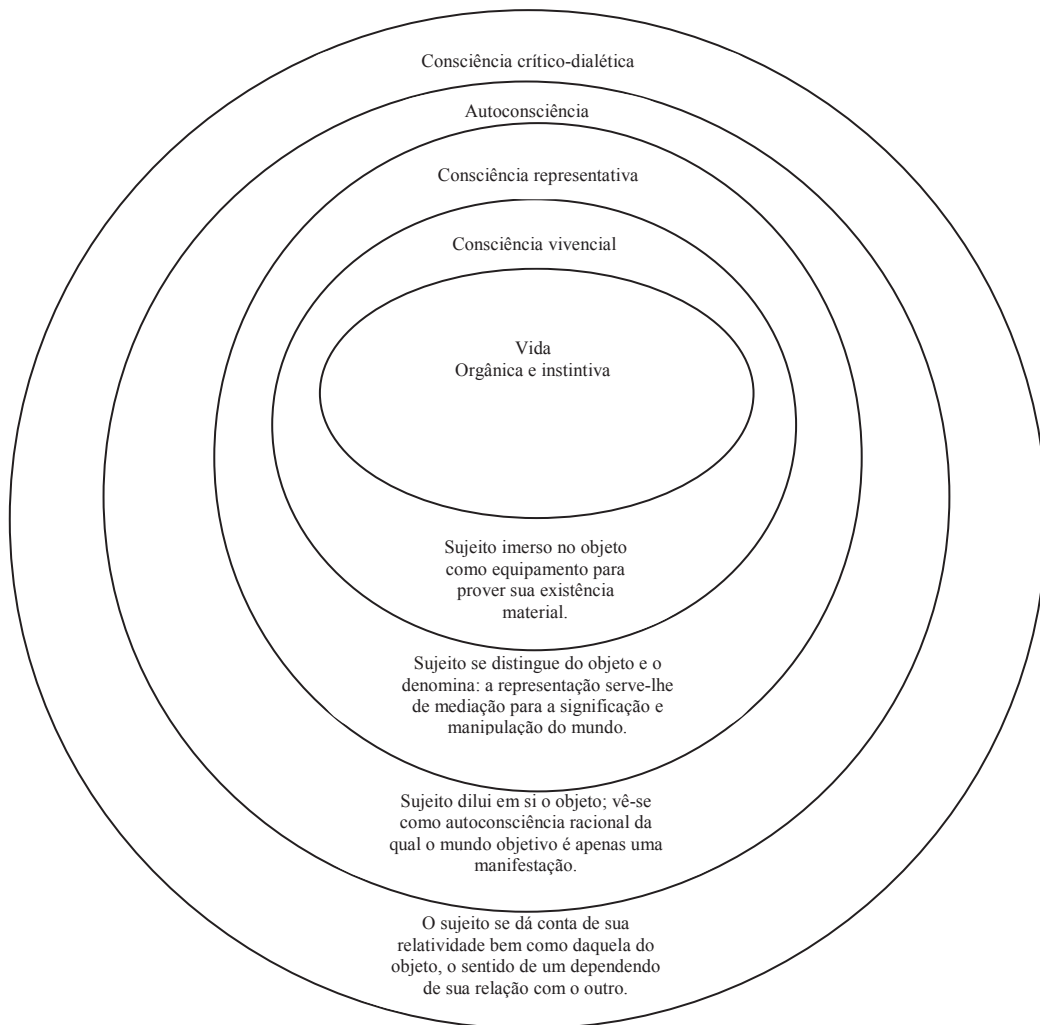
próprio pensamento.

Existe o pensar – pensar consciente ou pensar inconsciente. E tanto o inconsciente como o consciente estão compreendidos no campo da consciência; nós os dividimos por conveniência, porém, na realidade, tal divisão não existe. Pois bem, isso tudo é o resultado de séculos de experiência, de conhecimento, de instrução, de tradição – tradição milenar ou tradição de alguns anos ou dias – da influência tecnológica ou do conhecimento tecnológico. Isso tudo está no campo da consciência, que compreende o consciente e o inconsciente. Dentro desse campo nós atuamos. E dentro dele se encontra sofrimento, prazer, dor – o sofrimento consciente ou o sofrimento profundo, não revelado, latente. (KRISHNAMURTI, 1973, p. 112).

Nesse sentido, para o autor, a consciência em si revela a sua verdadeira identidade quando o ser humano se dá conta, por exemplo, de que o “seu sofrimento” não é um estado pertencente a apenas um indivíduo, mas sim, em uma visão bem mais ampla e, diríamos, altruísta, o sofrimento de todo o conjunto dos humanos, ou da própria humanidade. Por isso, a análise do campo da consciência nos mostra que o próprio pensamento ainda não é capaz de “perceber”, ou mesmo compreender, a amplitude que perfaz o campo ilimitado da consciência em si. Por isso, também, a atividade do diálogo e, mais ainda, a atenção no momento nos leva à percepção de uma consciência crítico-dialética, aonde nos vemos em um relacionamento direto entre o mundo (os objetos, os seres vivos, inclusive os seres humanos), e a nossa própria consciência.

Para melhor elucidar esse entendimento, vejamos o gráfico a seguir, que mostra o processo de limitação da consciência e, de forma sintética, revela sua manifestação na relação entre o sujeito e o objeto, ou mundo:

Gráfico 2 – Desenvolvimento e expansão da Consciência



Fonte: Severino (2014, p. 47)

A consciência crítico-dialética revela um mundo em que os indivíduos, se apresentam ao mundo ao mesmo tempo em que são apresentados a ele, ou seja, há um processo dialético em que o mundo está aberto a receber os indivíduos, como também devemos nos abrir, na mesma medida, nos preparar para recebermos o mundo.

Por esse caminho dialético também podemos incluir a educação e, é claro, a prática do diálogo que será responsável por fazer essa “ponte”, uma vez que, educar um jovem é apresentá-lo ao mundo, mas também é apresentar o mundo a ele.

3.5 O DIÁLOGO COMO MANIFESTAÇÃO DA PRÓPRIA FILOSOFIA

Se pressupomos que o conteúdo filosófico está sempre “carregado” de razão, e com isto queremos afirmar aquilo que Heidegger dizia, “a filosofia não é apenas algo racional, mas a própria guarda da *Ratio*” (HEIDEGGER, 1956, p. 02), então, partindo dessa análise, sempre chegaremos à conclusão de que o ato de filosofar é, por assim dizer, o ato de transmissão um conhecimento racional. Tal transmissão de conhecimento só será possível, portanto, a partir de uma conjugação de esforços, ou seja, a que haver alguém para transmitir e alguém para receber o conhecimento. Ampliando mais ainda esse raciocínio, imaginemos que o receptor também há de expor, ou transmitir, determinados conhecimentos ao transmissor ora predeterminado como tal; assim, pois, o nível de conhecimento aumenta de intensidade tendo em vista que se trata agora de uma troca de ensinamentos de ambas as partes dessa interação.

Seguindo o panorama ilustrativo mencionado, podemos considerar que a interação ou, melhor dizendo, o diálogo entre os dois interlocutores que transmitem determinados conhecimentos, se caracterizam como o próprio ato de filosofar, uma vez que o exame, a análise e a compreensão de suas ideias no diálogo, perfazem o próprio ato racional da filosofia que se caracteriza como atividade inerente a nós seres humanos.

Por isso, nos conteúdos anteriores, tentamos mostrar que a filosofia pode se manifestar de forma muito natural quando os indivíduos inseridos em contextos onde se exige a interação participativa, de acordo com padrões linguísticos pré-pactuados, quando estabelecem entre si não apenas concordâncias, mas também discórdias entre suas ideias, pensamentos e opiniões emitidas; em fim, toda essa relação que chamamos aqui de diálogo, é a própria expressão da filosofia, quer dizer, o próprio ato do diálogo é a manifestação do ato de filosofar.

Assim, sintetizando nosso estudo até aqui, vimos que na maiêutica socrática, o processo de efetivação do conhecimento no interior do indivíduo só se conclui através do *Lógos*, do diálogo. A caracterização da condição humana, nas três dimensões fundamentais da *Vida Activa* (Labor, Trabalho e Ação), também só é possível mediante a disseminação do discurso e da ação, ou seja, a palavra e o ato que utilizados em conjunto também perfazem a prática do diálogo. Este último também tem importância primordial na ação comunicativa e, mais ainda na participação democrática dos cidadãos inseridos em um estado democrático de direito. Por fim, vimos também que a própria expressão da consciência, seu

desenvolvimento, sua expansão e até sua percepção do mundo e de si mesma, se concretiza através do diálogo.

A partir dessa visão e conectando com o propósito do presente trabalho, a inclusão do diálogo nas aulas de filosofia na EJA, os professores da disciplina têm em suas mãos todo o aparato científico-filosófico, principalmente, nos conteúdos relativos às áreas de ética e política, para transformar suas aulas em verdadeiros debates estimuladores entre os jovens. Levá-los a compreender os detalhes da vida em sociedade, a importância da cidadania e os direitos e deveres, o respeito e a tolerância com as pessoas, suas limitações.

Compreenderem também a importância da comunidade escolar, a participação ativa dos alunos nos processos democráticos do ambiente institucional da escola, seu envolvimento direto no debate e criação das associações escolares, tais como, o grêmio estudantil, os conselhos, o regimento interno e até o projeto político pedagógico. Enfim, o professor de filosofia, com essa “arma” que é o diálogo, tem o poder de motivar os estudantes para que se tornem cidadãos pró-ativos, protagonistas, questionadores do sistema, da escola, de si mesmos, sujeitos ativos e discursivos, conscientes dos problemas sociais, do mundo, conscientes dos seus próprios problemas.

4 O DIÁLOGO BAKHTINIANO COMO PROPOSTA DE ENSINO DE FILOSOFIA

Depois de analisada a importância do diálogo para a filosofia no seio de alguns pensadores e filósofos, vamos agora direcionar o tema para a visão do filósofo da linguagem a luz de Bakhtin, exploramos alguns conceitos necessários para entendermos qual a relação existente à proposta do presente trabalho. Logo em seguida, aplicamos esse estudo das ideias bakhtinianas para a metodologia das aulas de filosofia na EJA.

4.1 O CONCEITO DE DIÁLOGO SEGUNDO BAKHTIN

Mikhail Mikhailovich Bakhtin foi um filósofo da linguagem que aprofundou os estudos de linguística relacionados com a visão de língua como sistema, ou seja, a ideia de que a língua não pode ser analisada de forma isolada, separada de contextos que a torne exequível em seu sentido prático. A língua seria então a expressão coletiva presente na relação entre indivíduos (no mínimo dois), capazes de se comunicar. Bakhtin explica que o signo linguístico é na verdade o fundamento para se compreender as bases ideológicas da sociedade, pois tal signo tem o poder de conectar a consciência do indivíduo com a interação social.

Com base nesse pensamento inicial podemos entender o conceito de diálogo contido nas ideias do filósofo a partir da necessidade da atividade dinâmica entre indivíduos preestabelecidos socialmente, com a intenção de se comunicar e interagir através de uma língua compreensiva entre as partes, quer dizer, o diálogo nada mais seria do que a atividade humana primordial que caracteriza a comunicação verbal das pessoas. Para ele, na manifestação do viver já estaria implícito o diálogo e o ser humano seria o ser vivo mais apto a extrair de si essa capacidade de interação.

Assim, toda interação social caracteriza-se pela coerência dos participantes do diálogo, uma vez que cada indivíduo necessita expor sua opinião e também, de maneira imediata, espera o retorno ou a resposta compreensiva da ideia transmitida. Sobre esse processo de interação, Bakhtin comenta em sua obra *Estética da Criação Verbal*, vejamos o fragmento:

O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. (...) Essa alternância dos sujeitos falantes que traça fronteiras estritas entre os enunciados nas diversas esferas da atividade e da existência humana, conforme as diferentes atribuições da língua e as condições e situações variadas da comunicação, é diversamente caracterizada e adota formas variadas. É no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele. O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. (BAKHTIN, 1997, p. 294).

O texto nos leva a entender que o processo dialógico além de caracterizar-se pela clássica comunicação verbal, também carrega consigo um rico jogo de interações expresso nas mais variadas formas de comunicação, ou seja, os interlocutores do diálogo não apenas se aproximam na forma de perguntas e respostas – mesmo porque, essa relação restringiria a capacidade da experiência dialógica – mas se submetem mais ainda por meio de expressões faciais, gestos corporais, os próprios atos de fala e, inclusive, dependendo da aproximação dos sujeitos envolvidos, a expressão da *alma*² e do espírito. Todo esse procedimento peculiar do diálogo permite que as “consciências” dos interlocutores entrem em uma espécie de conexão interativa, uma “comunhão” de vozes que permite a completa compreensão responsiva dos indivíduos.

Ainda mais além dessa visão dialógica com a participação de sujeitos interagindo entre si, Bakhtin abstrai a ideia do diálogo num sentido amplo, como podemos ver a seguir em sua obra célebre *Marxismo e Filosofia da Linguagem*:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. Por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. (BAKHTIN, 2006, p. 125).

O filósofo ilustra sua ideia com o exemplo do livro, este sendo considerado um ato de fala impresso e que também é constituído como elemento de comunicação verbal, porém, sem a participação, pelo menos imediata, de interlocutores na discussão ali contida. Assim sendo, o diálogo existente na linguagem escrita perfaz uma dimensão fora do tempo e do espaço meramente físicos, levando o leitor à percepção de um universo de discussão abstrato, mas que

² O termo *Alma* para Bakhtin significa a experiência de si, “*sou o único em toda existência a ser eu-para-mim*”. A *alma* é a percepção que o eu tem de si mesmo. (Glossário Bakhtin, 2011, In: *Alma*)

faz parte da realidade de sua própria consciência individual. Nesse sentido, na visão bakhtiniana, o diálogo não se trata apenas da comunicação verbal face a face, mas das várias relações estabelecidas no passado, presente e no futuro.

Depois de toda essa exposição sobre o conceito de diálogo bakhtiniano, onde a vida por si mesma é considerada dialógica, podemos perceber três tipos de relações: relação entre objetos, relação entre sujeitos e objetos e relação entre sujeitos ativos em uma discussão. Esta última será objeto de nosso estudo para melhor concentração da investigação aqui proposta.

4.2 O PRINCÍPIO DIALÓGICO E A ALTERIDADE

De acordo com o que vimos até aqui, o princípio dialógico segundo Bakhtin concentra-se na ideia do movimento ou, num sentido mais amplo, no aspecto vivencial da linguagem manifestado a partir da atividade dinâmica com, no mínimo, duas pessoas (Eu e Outro). O diálogo, portanto, estaria embasado na recepção e na compreensão das vozes existentes em um espaço propício e comum entre alguém que fala e alguém que escuta.

Assim, tais interlocutores ao expressar seus pensamentos através da linguagem produzem um movimento dialógico, mas, para que este movimento seja efetivo, isto é, para que a atividade dinâmica do diálogo aconteça de maneira fluente e constante, tanto a recepção quanto a compreensão dos participantes desse processo precisam de certo desvio no que diz respeito a sua própria consciência. Tal desvio é mencionado por Bakhtin com o termo “refração”, palavra que merece muita atenção em nosso estudo devido a sua importância no entendimento do conceito de alteridade aqui proposto. Sendo assim, nas palavras do autor, vamos ver abaixo a importância que ele dá a esse termo quando o coloca como ponto chave do processo de formação ideológica a que a consciência pode passar:

Nenhum signo cultural, quando compreendido e dotado de um sentido, permanece isolado: torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. A consciência tem o poder de abordá-lo verbalmente. Assim, ondas crescentes de ecos e ressonâncias verbais, como as ondulações concêntricas à superfície das águas, moldam, por assim dizer, cada um dos signos ideológicos. Toda refração ideológica do ser em processo de formação [desvio ideológico da consciência], seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhado de uma refração ideológica verbal,

como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (BAKHTIN, 2006, p. 36).

Embora no contexto do fragmento a abordagem do signo cultural e do processo de formação ideológica esteja muito presente, a intenção nossa é contextualizar a ideia da refração da consciência enquanto participante no movimento do diálogo. Por isso, quando a consciência entra em seu processo de formação ideológica que, por assim dizer, não passa de um procedimento de expressão verbal do sujeito, necessariamente, sofre um desvio ideológico devido à manifestação da palavra seja na recepção, no entendimento e na compreensão dos sujeitos integrantes do diálogo. Por tal motivo, Bakhtin defende a ideia de que a ideologia não surge a partir de um indivíduo, uma vez que a consciência deste se constrói por meio das diversas formas de interação no meio social estabelecido. Partindo desse raciocínio, quando dois ou mais interlocutores expõem suas ideias em um diálogo consciente e com a intenção de atingir determinados objetivos, então pode-se dizer que todos estão contribuindo com o processo de formação ideológica de cada pessoa presente naquele movimento.

A importância da refração é ponto crucial para compreendermos a noção de consciência constituída, porque o próprio sujeito irá se refletir por meio do desvio de si mesmo em detrimento do outro. É aqui onde adentramos na “palavra-chave” do diálogo bakhtiniano, a alteridade. Para o autor, este termo é o fundamento da identidade das pessoas, pois o indivíduo se constitui por meio da compreensão do outro. Em *Estética da Criação Verbal*, ele afirma:

Na existência interior do outro, tal como é vivida por mim (vivida de modo ativo, na categoria da alteridade), o que, de um lado, pertence à existência e, do outro lado, ao dever ser, não se situa numa relação conflituosa de hostilidade, mas se constitui num conjunto de fatos que entram em fusão orgânica num único e mesmo plano dos valores; o outro se beneficia de um crescimento orgânico do sentido. (...) meu canto não se dirige à mim, sou ativo só a respeito do outro e passivo ante a atitude do outro para comigo; estou ocupado em trocar dons e faço-o com desinteresse; sinto em mim o corpo e a alma do outro. (...) Não é minha natureza, mas a natureza humana em mim que pode ser bela, e a alma humana, harmoniosa. (BAKHTIN, 1997, p. 135).

Mesmo que tenhamos falado sobre a alteridade, quando apresentamos as ideias de Hannah Arendt, encontramos em Bakhtin certo aprofundamento do assunto, uma vez que há uma análise não apenas sociológica do termo, mas também uma visão que permeia as subáreas da filosofia como a ética, a estética e

inclusive a filosofia da linguagem. Porém, para os objetivos aqui delimitados, nos restringimos à reflexão inerente ao tema diálogo.

Através da noção de refração da consciência já explicado, o sujeito ativo no diálogo necessita de uma espécie de “abertura interna” para que haja a recepção e mais ainda a compreensão do outro. Podemos identificar o grau de abertura do indivíduo com a noção de alteridade explicada por Bakhtin, isto é, quanto mais o interlocutor se torna “altero” na conversação em movimento, mais poder de percepção e entendimento terá com a exposição do parceiro no diálogo e, mais ainda, poderá inteirar-se das necessidades internas, no sentido mais humano, daquela pessoa. Com esse deslocamento feito de maneira intencional e voluntária – pois a alteridade também é um processo volitivo do ser humano – os participantes nos atos de fala se conectam de forma mútua e simultânea formando uma interação harmoniosa onde se efetiva assim os objetivos a serem alcançados na discussão.

Enfim, de acordo com o fragmento, é importante enfatizar a inteira ausência do conflito hostil no diálogo e o equilíbrio no plano dos valores dos participantes, pois, do contrário, também identificaremos a ausência de alteridade em uma das partes envolvidas, ou seja, se não há a “entrega desinteressada” (BAKHTIN, 1997, p. 135), na atenção do “outro”, não está havendo alteridade e o diálogo não fluirá. A ideia do conflito hostil não pode aqui ser confundida com o confronto, pois para Bakhtin o confronto de vozes no decorrer do diálogo é normal e bom. Em outras palavras e ainda segundo Bakhtin, há que se entregar e até “sentir o corpo e a alma do outro”.(BAKHTIN, 1997, p. 135).

4.3 APLICAÇÃO DO DIÁLOGO BAKHTINIANO NO ENSINO DE FILOSOFIA

Diante da exposição da filosofia bakhtiniana, o conceito de diálogo investigado e, como núcleo principal da pesquisa, a análise da alteridade como princípio dialógico, podemos agora transferir todo o estudo feito para a prática pedagógica aplicando o método do diálogo no ensino de filosofia, especificamente na Educação de Jovens e Adultos – EJA. É bom ressaltar que estamos apenas propondo a aplicação do princípio dialógico, num sentido teórico e que um exame mais apurado com vistas à verificação real e a eficácia da proposta pode ser objeto

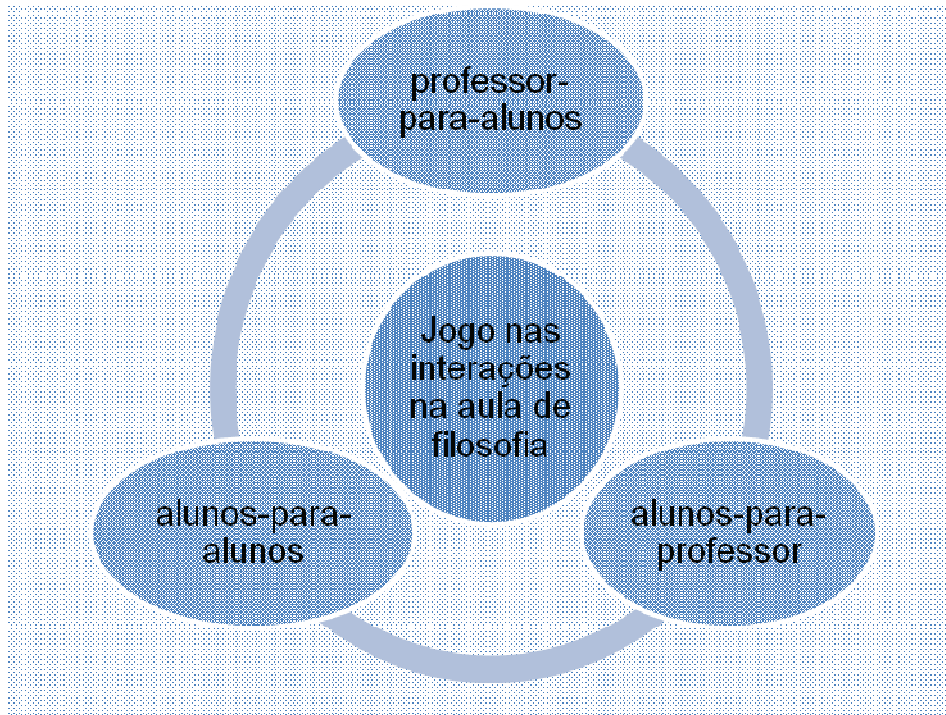
de levantamento em outra ocasião.

Como foi mencionado anteriormente, a metodologia de ensino com a prática dialógica propriamente dita é muito pouco utilizada na EJA, e uma das razões é a zona de conforto com relação à aula tradicional com conteúdo transmitido explicação. Uma das alternativas para justificar a mudança da atual metodologia para a prática do diálogo seria a própria experiência de vida dos alunos da EJA, que em sua maioria já se encontram inseridos no mercado de trabalho e que servirão de conteúdo para conectar as experiências filosóficas contidas no cotidiano com os termos filosóficos propriamente ditos. Ou seja, o professor da disciplina por meio do seu conhecimento adquirido em sua graduação utiliza-se da experiência teórica com os textos dos filósofos, faz uma minuciosa seleção de conteúdos e temas que dizem respeito às mais diversificadas situações existenciais e possíveis; leva esse conteúdo para a discussão em sala de aula de maneira que abrirá inteiro espaço para as exposições dos estudantes sempre procurando a ocasião mais propícia para aplicar a teoria com a prática vivencial dos alunos.

A intenção não é fazer da aula uma completa diversificação e jogos de opiniões lançadas ao acaso e sem nenhum nexos lógico sobre o assunto escolhido, mas sim procurar fazer com que os envolvidos emitam um pensamento ou ideia demonstrando o mínimo de argumentos lógicos e válidos, organizados com algumas regras racionais e, principalmente, com senso crítico e criatividade na assimilação do contexto teórico com a própria experiência de vida. A interação em sala de aula estabelecida entre os alunos permite uma relação tríade entre o professor, o aluno e os seus colegas de classe, e quando essa dinâmica leva em consideração as experiências de vida dos participantes do diálogo, em conexão com o tema selecionado pelo professor, o jogo de interação tende a ser mais rico e produtivo.

A aula de filosofia na EJA seria, mais precisamente, embasada nesse jogo de interações onde o professor coordena o diálogo mantendo a conexão direta com os alunos e estes, por sua vez, permanecem conectados com o professor e também com todos os colegas da turma. Mostramos abaixo a figura ilustrativa de como seria esse jogo de interação do diálogo em sala de aula:

Figura 2 – Jogos nas interações na aula de filosofia



Fonte: Adaptado de Santos (2013, p. 230)

Veja que a ilustração nos remete novamente ao conceito de alteridade bakhtiniano já mencionado, ou seja, primeiramente, o coordenador do diálogo, o professor, fica responsável em perceber como os alunos apreendem o conteúdo do tema proposto em aula (o professor para os alunos); no segundo momento os alunos se percebem no contexto do conteúdo proposto pelo professor a partir da sua participação e do seu posicionamento na discussão (alunos para o professor); por fim, há a observância de como os alunos se percebem como protagonistas do diálogo, dando-os a percepção de serem os responsáveis pela interação em sala de aula (alunos para a alunos).

O professor terá que ser habilidoso para perceber onde não está havendo algum “desvio da consciência” no diálogo, isto é, onde não está havendo a já explicada “refração” em algumas das fases citadas acima, pois caso isto esteja acontecendo ou a aula não está sendo levada a sério ou, pior ainda, a própria “alteridade” entre os alunos participantes na discussão não está fluindo da maneira que deveria.

Por meio do jogo interativo, os estudantes serão motivados, de maneira natural, ao estudo mais aprofundado dos conteúdos dos textos filosóficos e, ao longo das aulas onde será colocada em prática a metodologia dialógica, eles irão

afixando os conhecimentos exigidos na disciplina, preparando-os assim, para um mundo mais aberto as conversações sempre existentes na sociedade em geral.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após todo esse estudo sobre a metodologia das aulas de filosofia para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, identificamos muitos argumentos que possibilitam a execução da prática dialógica nas aulas da disciplina e ergue um horizonte de possibilidades com vistas à reflexão séria sobre o aprofundamento e melhoramento do processo de ensino e aprendizagem na modalidade citada. De acordo com a sequência do trabalho, podemos considerar as principais reflexões e conclusões elencadas abaixo:

Em primeiro lugar, verificamos que atualmente existe a grande dificuldade em convencer a maior parte dos alunos da EJA para a importância das questões filosóficas no seio de suas vidas sociais; somado a isso, temos a incompatível realidade do mundo – principalmente no que se refere aos alunos já inseridos no mundo do trabalho – com o conteúdo teórico visto nas aulas tradicionais, por esse motivo foi mencionada a “zona de conforto” existente tanto em relação aos alunos como também aos professores. Essas problemáticas nos levaram a crer que as aulas de filosofia na EJA necessitam de mudança na metodologia de ensino, como também, em uma análise mais superficial, apontamos a prática do diálogo com vistas ao aproveitamento da pouca carga horária para as aulas da disciplina em pauta.

Em segundo lugar, ao investigarmos quatro grandes expoentes da filosofia e do pensamento universal (Platão, Arendt, Habermas e Krishnamurti), fomos amadurecendo a importância da prática do diálogo a partir da visão peculiar de cada autor. Platão defende a prática do diálogo como princípio norteador da maiêutica socrática que tem como principal objetivo levar o indivíduo a uma investigação sobre determinada verdade que pressupõe estar adormecida dentro de si mesmo. Em Hannah Arendt vimos os argumentos sobre a necessidade de ação e discurso entre os indivíduos para que os seus atos de comunicação e compreensão inseridos no contexto social sejam repletos de alteridade. Logo em seguida, analisando o pensamento de Habermas, observamos a importância dos atos de fala (no diálogo), com o intuito de se chegar a um consenso universal nos processos de democratização presentes na sociedade em geral. Por fim, em Krishnamurti, abordamos a reflexão de como a consciência crítico-dialética, adquirida através da

prática do diálogo, consegue perceber a si mesma, perceber o mundo ao seu redor, inclusive os indivíduos e, ao mesmo tempo, se abrir e estar aberta para o mundo como um todo. Finalizando essa exposição da segunda parte do trabalho, concluímos que todas essas teorias sobre o diálogo fazem parte da manifestação do próprio ato de filosofar, isto é, o que está oculto, implícito na prática do diálogo em si é a reflexão filosófica, por isso, conectar as experiências de vida dos alunos à experiência filosófica adquirida nos diálogos seria a grande proeza do professor da disciplina.

Por último, na terceira parte, que consideramos como o núcleo do trabalho, argumentamos sobre o tema a partir das ideias de Bakhtin, em um primeiro momento apresentado o seu conceito de diálogo como atividade dinâmica do viver e, logo em seguida, conectando-o com a ideia de alteridade. Bakhtin caracteriza a alteridade como principal fator necessário à compreensão do outro como também de si mesmo, por isso, o dialógica bakhtiniana fundamenta-se em uma dimensão não apenas social, mas também ética, estética e linguística e que se complementam no próprio jogo existencial do indivíduo.

O ponto chave que serve de principal argumento para nossa exposição seria o jogo de interação dialógico presente na aula de filosofia, o movimento dinâmico existente no discurso e na fala dos participantes do diálogo e a sensação de busca inesgotável de conhecimento entre os estudantes quando a conversação entre eles flui de maneira natural e sem conflitos. Tudo isso complementa a aula de filosofia fazendo-a retomar o seu posto inicial nos tempos da antiga Atenas e reviver o que é essencial no ato de filosofar, a reflexão sobre a vida.

Concluindo, nossa intenção não é retirar dos currículos da EJA o conteúdo teórico da disciplina de filosofia, mas transformar e diluir esses conhecimentos na forma de temas problematizados para discussão em sala de aula, isto é, colocar em prática as principais reflexões filosóficas e levá-las para os alunos na forma de questionamentos para disseminação por meio da prática dialógica. Justamente esse processo de transformação de conteúdos teóricos em práticas para discussão em sala de aula pode ser objeto de futuro trabalho.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **A Condição Humana**. 10ª edição. Trad. Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 2ª edição. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª edição. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº38/2006 de 07 de julho de 2006. **Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio**. Brasília. Agosto de 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb038_06.pdf>. Acesso em: 10/05/2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília. Dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10/05/2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008. **Inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio**. Brasília. Junho de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 10/05/2014.

HABERMAS, Jurgen. **Teoría de La acción comunicativa, I**. 5ª edição. Madrid: Taurus, 1998.

HEIDEGGER, Martin. **Que é isto – Filosofia?**. Trad. Ernildo Stein. Publicado em: 1956. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cv000037.pdf>. Acesso em: 23/05/2014.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **Viagem por um Mar Desconhecido**. Trad. Hugo Veloso. Rio de Janeiro: Editora Três, 1973.

PLATÃO. **A República (ou: sobre a Justiça. Gênero Político)**. 3ª edição. Trad. de Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 2000.

_____. **Mênnon**. 2ª edição. Trad. de Maura Iglésias. São Paulo: Loyola, 2003.

SANTOS, Eliete Correia dos. **Uma Proposta Dialógica de Ensino de Gêneros Acadêmicos: Nas Fronteiras do Projeto SESA**. João Pessoa: UFPB, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2014.

VASCONCELOS, Vitor Vieira. **Jurgen Habermas - Técnica e Ciência como Ideologia - Consciência Moral e Agir Comunicativo**. Publicado em: 2005.

Disponível em:

<<http://pt.scribd.com/doc/89903993/Jurgen-Habermas-Tecnica-e-Ciencia-como-Ideologia-Conciencia-Moral-e-Agir-Comunicativo>>. Acesso em: 18/05/2014.