

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: INVESTIGAÇÃO DIALÓGICA E O ENSINO DE FILOSOFIA

PHILOSOPHY AND EDUCATION: DIALOGICAL INVESTIGATION AND TEACHING OF PHILOSOPHY

DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/notandum.vi51.48715>

GOMES, Matheus dos Reis¹

Resumo

A Investigação Dialógica (I.D.) é uma metodologia de ensino de filosofia que adota uma abordagem sobre a epistemologia fenomenológica como *Weltanschauung* a partir da educação e da autonomia do aluno vis-à-vis a aquisição de aprendizagem e do filosofar como realização de um ato perante a existência. Criada pelo filósofo e professor da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juarez Gomes Sofiste, este artigo analisa o método da I.D. com a premissa da resposta metodológica educacional exposta frente à problemática do ensino mecanicista de aprendizagem na contemporaneidade, ao concluir que a posição elegida metodologicamente e filosoficamente apresentada à educação através da I.D. permite importantes mudanças de paradigmas no atual ensino vigente, ao passo de expor uma nova perspectiva dimensional à filosofia da educação e, de maneira sintética, trazer à tona um modelo totalmente “libertário” pedagógico e fenomenológico no ensino de filosofia.

Palavras-chave: Investigação Dialógica; Ensino de Filosofia; Educação; Filosofia.

Abstract

Dialogical Investigation (D.I.) is a teaching methodology that addresses a phenomenological epistemology such as education for the student's education and learning in relation to a learning and the accomplishment of a teaching activity the existence. Created by the philosopher and teacher of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), Juarez Gomes Sofiste, this article analyzes the method of D.I. with a premise of the educational methodological response exposed to the problematic of mechanistic teaching of learning in the contemporaneity, in concluding that an organization chosen and philosophically presented for education through the D.I. What is important is that the paradigm shifts are not true in the target teaching, in the context of a new perspective, from the perspective of the philosophy of education and, in a synthetic way, are brought to a totally "libertarian", pedagogical and phenomenological concept in the teaching of philosophy.

Keywords: Dialogical Investigation; Teaching Philosophy; Education; Philosophy.

¹Especialista em Ciência da Religião (FUNIP). Bolsista do projeto INFOCENTRO na UFJF. Tutor do curso de Filosofia no Programa Institucional para Acolhimento e Apoio a Estudantes Cotistas da UFJF.

Introdução

A **Investigação Dialógica**² é uma proposta metodológica de ensino epistemológico que possui como característica basilar negar fundamentalmente o sistema mecânico da aula estritamente falada e a repetição de informações impostas aos educandos. Ou seja, a I.D. se configura como um método de docência em filosofia e, não menos importante, um método de educação em si — no sentido amplo e geral das filosofias da educação presentes. A I.D. foi criada pelo filósofo Juarez Gomes Sofiste³, através do Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação intitulado “Pensando bem” do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde atua desde 1995. Por ser uma metodologia de criação de conhecimentos a I.D. está inclinada a desenvolver uma educação pautada na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileiro* (LDB, 1996), nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) e no *Relatório Jacques Delors* ou *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Além disso, a I.D. possui o intuito de responder à esse novo processo pedagógico e metodológico de ensino, juntamente com alguns dos problemas por ele levantados, anseios e exigências da educação no ambiente contemporâneo do século XXI etc. (SOFISTE, 2005b).

Este artigo possui dois objetivos. O primeiro seria a exposição de alguns desses problemas apontados acima da educação e do ensino na contemporaneidade, que estão sendo pautados através de abordagens metodológicas mecanicistas dos conteúdos, nos objetivos traçados, que não subjaz a realidade dimensional social, política, educacional e nas avaliações educacionais, a partir dos apontamentos elencados por Sofiste. Segundo, apresentar toda a estrutura da I.D. como uma possível resposta para estes problemas, comparando-as vis-à-vis na construção de um modelo educacional, pois o atual momento histórico, político, social e religioso vivido, principalmente na América Latina, necessita de uma construção de uma educação que tende a estar disposta metodologicamente e intuitivamente em responder a novos e inúmeros desafios vigentes (SOFISTE, 2005a). Para isso, Sofiste aponta para o fato que temos

² No presente texto, quando houver citação à expressão “Investigação Dialógica” do filósofo Sofiste, esta será representada pela sigla I.D.

³ Juarez Gomes Sofiste é Doutor em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. Professor Associado e Coordenador do Centro de Formação de Professores do curso de Filosofia e Diretor do Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.

que fazer uma mudança da cultura sobre o que é, de fato, fazer educação no contexto latino-americano. Essa mudança, para o autor em questão, é uma mudança paradigmática, onde a resposta ou solução está na superação da “Pedagogia de Armazém”.

A “Pedagogia de Armazém”⁴, tendo o referencial teórico e conceitual de “Ensino Bancário” de Paulo Freire, possui três princípios básicos: 1) O primeiro refere-se a escola como a única detentora e intermediária do conhecimento idealístico a ser fornecido ao aluno, que consumirá essa ideia de saber universal e será moldado neste sistema. 2) O segundo princípio possui a figura do professor que se introduz como uma espécie de balconista neste sistema, um intermediador *in persona* do saber ideal não produzido por ele, mas apanhado de alguém e entregue, literalmente, ao educando. 3) Por fim, e não menos importante, o aluno tende, como sentido último de pessoa, a função de consumidor deste saber apanhado e entregue. Será como **imagem e semelhança** do balconista, isto é, do professor, uma vez que ele se adequa profissionalmente e existencialmente à uma mecânica pedagógica entregue, também, ao professor (SOFISTE, 2005b).

O conceito de “Pedagogia do Armazém” nada mais é que uma perspectiva fenomenológica acerca do fato visível e perceptível do modelo educacional hodierno que Sofiste consegue enxergar através desta análise. Assim, o filósofo se expressa: “A pedagogia de armazém é, no mínimo, uma catástrofe pedagógica. Além de não se fundamentar do ponto de vista filosófico, antropológico e epistemológico ela é economicamente é contraproducente” (SOFISTE, 2005b, p.2). Como dito acima, essa perspectiva nos leva muito fortemente a ideia do “Ensino Bancário” que Paulo Freire observa na *Pedagogia do oprimido* (2019). A ideia “bancária” de educação se restringe na relação entre educador-educando, implicando-as ao caráter de relações **narradoras, dissertadoras**, onde toda a tônica deste tipo de educação se resume à um único olhar: “narrar, sempre narrar” (FREIRE, 2019, p.79). A presença do educador se transforma neste narrador, depositando “narrativas” em seus recipientes (educandos), por onde “[...] os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (FREIRE, 2019, p.80).

Sofiste salienta que nesta perspectiva que Paulo Freire dirige-se, é possível perceber um alerta em relação a um perigo eminente de absolutização de conteúdos, uma vez que “[...]”

⁴ A conceituação de “Pedagogia do Armazém” é apenas uma outra terminologia dada por Sofiste ao conceito de “Educação Bancária” de Paulo Freire. Para isso, nos baseamos na seguinte afirmativa do próprio autor: “Paulo Freire chama de Educação Bancária, nós em homenagem à Minas Gerais definimos como Pedagogia de Armazém” (SOFISTE, 2016, p.172).

poderia, neste caso, conduzir a uma desconsideração radical da ‘visão de mundo do educando’, caindo, portanto, na educação bancária, e o que é pior, uma absoluta despolitização” (SOFISTE, 2002, p.73).

Esse modelo educacional automático, involuntário e maquinal, contradiz, veementemente, todas as estruturas conceituais e metodológicas dos modelos propostos pela LDB, PCNs e no relatório *Relatório Jacques Delors*, a qual a I.D. está totalmente estruturada, principalmente na práxis teórica do desenvolvimento e nas capacidades de **aprendizagem** do sujeito (LDB - Lei nº 9.394/96 art. 32, inciso III). Além disso, está atenta ao processo de enriquecimento dos conhecimentos e dos *savoir-faire* (DELORS, 1998).

A educação, para Delors, possui uma característica específica acerca de sua finalidade, isto é, ela se dirige ao aspecto de criação de vínculos sociais que possuem, por significado, sua gênese em referenciais comuns àquele sujeito, pois cada sujeito define-se como **ser** na medida em que se relaciona com o outro; esse **relacionar-se** abrange todo o mundo, ou melhor, a sua *Weltanschauung*, ao passo do crivo cultural de diversas circunstâncias que o contornam estarem moldando-o. Por mais complexo e difícil que seja, Delors quer postular que a educação deve fornecer mapas de um mundo cada vez mais diacrônico e informar as constantes mudanças ocorridas nele. Paralelamente a isso, a educação volta-se a ser uma bússola capaz de nortear e apresentar direções específicas para situações cada vez mais complexas, pois ela — a educação — possui o objetivo de desenvolver o ser humano em uma dimensão singular e desafiadora, a saber: a dimensão social (DELORS, 1998). Em síntese, a I.D. propõe saídas, não apenas para o ensino de filosofia, mas para qualquer área que, indiscutivelmente, tende, frente à problemática emergente, responder às exigências da contemporaneidade, onde indaga-se sobre concepções de novos objetivos, de conteúdos, nas avaliações educacionais e, por fim, das metodologias usadas em constante superação a esse modelo de “Pedagogia de Armazém” (SOFISTE, 2005b) ou no “Ensino Bancário” de Paulo Freire (Cf. FREIRE, 2019).

Investigação Dialógica: uma proposta pedagógica

Segundo Sofiste (2005b), a I.D. também se configura, ao se referir ao relatório para a UNESCO, como um processo de desenvolvimento de competências e habilidades que se relacionam em alguns eixos fundamentais para a elaboração do ensino: 1) O desenvolvimento de habilidades e competências desenvolvidos nos sujeitos estão em profunda relação com à aquisição do conhecimento em todas as esferas das capacidades do indivíduo/educando:

aprendizado, argumentação, criatividade, capacidade abstração, curiosidade, conceituação, reflexão, análise etc. 2) No segundo eixo, esse desenvolvimento está presente na capacidade relacionar-se com as habilidades de autoconhecimento e, também, de convivência, onde possuem tais habilidades de crítica, tolerância e, principalmente, a capacidade da escuta do outro sujeito.

A importância da escuta para Freire se aproxima no entendimento que Freire se debruça sobre o tema. Para Freire, somente na escuta que aprendemos a falar com o outro **ser**. Neste caso, somente escutando o que o aluno deseja é que podemos entendê-lo no seu mais sincero modo de se expressar. Para Freire, “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*” (FREIRE, 2015, p. 111, grifos do autor).

Para isso, existe a **autonomia** do aluno ao passo de desenvolver tais habilidades para assumir o posto de sujeito desse processo educacional, onde é o aluno que irá argumentar, criar, conceituar, refletir, criticar, autoconhecer etc. perante a tudo. No prefácio do livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Edna Castro de Oliveira salienta que somos seres/indivíduos, sócio-histórico-culturais, e por estarmos inseridos e em profunda relação social, histórica e cultural constantemente com o outro, é importante salientar que a figura do professor precisa ser muito similar à de um **provocador** do ato de conhecer, pois só assim podemos “[...] falar a respeito à dignidade e autonomia do educando” (FREIRE, 2015, p.12). Ensinar é a capacidade de despertar na forma de **instigador**, frente ao aluno, o desejo do conhecimento; nesta perspectiva freiriana, o professor necessita ter a habilidade de “[...] entender e comunicar o entendido” (FREIRE, 2015, p.117).

Para Freire, o ser humano é mais do que o **ser no mundo** — se referindo à tradição fenomenológica de Edmund Husserl (1859-1938) e Martin Heidegger (1889-1976) —, o ser humano se tornou, em síntese, um ser de **presença no mundo**, não apenas em relação com o mundo, mas, também, com os outros (FREIRE, 2015, p.20). Podemos notar que na fenomenologia proposta por Husserl, isto é, uma fenomenologia *stricto sensu*, o objetivo e a guisa do seu pensamento é basicamente epistemológico. Husserl propôs estabelecer a fenomenologia como método de consciência de essências que visa, pelas sucessivas purificações do campo transcendental e do objeto, alcançar a descrição do *a priori* da correlação. A fenomenologia desenvolvida por Heidegger não está pautada em desenvolver uma epistemologia, mas sim, a colocação do próprio sentido do **ser em geral** em questão.

Assim, Heidegger — sem partir do cogito — é o primeiro a afirmar que a ontologia só é possível como fenomenologia porque a ótica que a fenomenologia propõe nos permite falar dos fenômenos sem que os fenômenos sejam mera aparência (kantiana), visto que, a um dado momento que Husserl no debate com Kant, demonstrou que as proposições inteiras precisam ter seu equivalente no mundo; assim, Husserl lança a ideia da possibilidade de uma intuição categorial, na medida em que o mundo apresenta o status de coisa. Ou seja, o ser não se dá no objeto, mas se revela como objeto. Para Heidegger, essa relação será o *Dasein*⁵ humano com os entes intramundanos. Isto é o **ser aí no mundo** (*Dasein*) que Freire se refere (Cf. HUSSERL, 1973; HEIDEGGER, 2012). A educação, na especificidade que Freire afirma, é um “ato de intervenção no mundo” (FREIRE, 2015, p.106). Mais do que um *Dasein* — **ser aí no mundo** —, ou uma “**presença no mundo**”, é necessária uma “**intervenção no mundo**” para Paulo Freire. Não existe palavra verdadeira que não deságue na práxis em Freire. “Palavra que diz e transforma o mundo” (FREIRE, 2019, p.28), afirmou o autor. Sofiste interpreta que a antropologia freiriana pode ser sintetizada da seguinte maneira: “O homem é compreendido como um ser que se encontra no mundo, com o mundo e com os outros [...]” (SOFISTE, 2002, p.71). A característica do homem está na sua capacidade de práxis com o mundo, de relacionar-se e de transformação da realidade.

O conceito de *práxis* que Paulo Freire cita remonta a Karl Marx. Em Marx, o conceito de prática é muito caro na sua filosofia e, de maneira geral, na história. Ele considerou a prática (*práxis*) como uma atividade estritamente objetiva do sujeito, material e capaz de modificar, não só a sociedade, mas a natureza. A anatomia da sociedade e a sua compreensão é totalmente fornecida pela perspectiva econômica, que surgiu a partir da leitura de Marx (REALE; ANTISERI, 2005). Existe uma célebre frase no texto *A Ideologia Alemã*, onde Marx e Engels afirmam: “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes, a questão é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 1984 p.111). A crítica a essa *Weltanschauung* se expressa na concepção que, necessariamente, o homem deveria, pela prática social humana, transformar

⁵ “A natureza do Ser-aí consiste na sua Existência. As características que podem ser extraídas desse ente nada têm a ver portanto com as ‘propriedades’ de um ente presente ‘que tem este ou aquele aspecto’, mas são sempre e somente possíveis modos de ser. Toda modalidade de ser desse ente é primordialmente ser. Por isso, o termo Ser-aí [*Dasein*], pelo qual indicamos tal ente, exprime o ser, e não a quiddidade, como ocorre quando se diz pão, casa, árvore” (Sein und Zeit, § 9). Heidegger afirmava com igual clareza a resolubilidade da Existência, assim entendida em suas possibilidades. ‘O Ser-aí’, diz ele, ‘é sempre a sua possibilidade, e ele não a tem’ do mesmo modo como um ente presente [isto é, uma coisa] possui uma propriedade. Por ser essencialmente possibilidade, o Ser-aí pode, em sendo, ‘escolher-se’ e conquistar-se, ou então perder-se, ou seja, não se conquistar, ou só se conquistar aparentemente” (ABBAGNANO, 2007, p.400).

o mundo. Este mundo possui uma característica extrínseca: é dividido em classes. A partir disso, Marx afirma no *Manifesto do Partido Comunista* que a história de toda a sociedade se resume, até naquele momento, a lutas de classes (MARX, 2005). Podemos dizer, sem muitas ressalvas, que o marxismo aponta para uma filosofia da práxis, pois Marx estabelece, historicamente, que o entendimento do conceito de prática social visa argumentar a situação social e política de determinada época. Ou seja, ela está para o contexto social e não para o ideal pensado ou conceituado. Portanto, Marx salienta que uma filosofia da práxis será sempre uma filosofia estritamente voltada a união entre a prática e a teoria, onde através da consciência do proletariado é necessário atribuir os pressupostos para uma execução de sua futura ação, sua estrutura social, política e econômica — tudo isso através de uma consciência-prática da realidade (cf. SILVA, 2017; TRIVIÑOS, 2006). Para Freire, assumindo esta característica de Marx a respeito da transformação, a palavra se torna ato, ação, vida e práxis, pois é capaz de transformar o sujeito e a sua realidade. Freire vai além da compreensão de Marx a respeito da filosofia. Paulo Freire reinterpreta o sentido, dando-o não um estado contemplativo, mas prático.

Tomando o pressuposto que o aluno é o agente autônomo, sendo ela fundamentada em Paulo Freire, a filosofia entendida por Sofiste deve, necessariamente, partir da ideia que existe uma experiência provocado por este ato: o filosofar. O filosofar é entendido como ato que engloba todos os níveis de educação, e por isso deve ser praticado. Filosofar não seria, neste caso, uma **ação**, pelo fato da impossibilidade do ensino do **filosofar**, mas sim, pelo exercício da filosofia em si (SOFISTE, 2016). Reale e Antiseri sustentam que a filosofia tanto formalizada enquanto conceito ou como prática de um ato do espírito⁶, nasce não como interferência dogmática apresentada por uma tradição, algo muito similar com que acontece com a sua promulgação no meio religioso, mas sim, como uma tentativa de compreensão do cosmos, da realidade e da totalidade em si. A existência de uma dogmática fixa compreende a existência através de um sistema, de uma lógica que se resume a uma realidade atemporal. No nascimento da filosofia através da religião, há um ato específico: o ato de liberdade. Essa liberdade é extremamente debatida na filosofia moderna com René Descartes, Nicolas de Malebranche, Pascal, Leibniz etc., justamente em contato profundo com a religião. Nos gregos,

⁶ O conceito de espírito, aqui empregado, se dirige ao argumento utilizado pela filosofia moderna, a saber: Intelecto. Diferenciando-o aos conceitos de **espírito** de **Pneuma**, **Substâncias incorpóreas**, **Matéria impalpável** etc. (Cf. ABBAGNANO, 2007).

a filosofia não é custodiada por uma instituição, tanto religiosa ou, até mesmo, política. Ela não parte da prerrogativa em conservar, através da tradição, dogmas **universais**. A partir disso, nasce a amplitude da liberdade perante o ato e o modo de **ser no mundo**. Há liberdade política, diferentemente da liberdade do homem oriental, que estava sendo regido através dos dois poderes regentes na conduta de todos os indivíduos: o religioso e o político. Essa liberdade é apontada com unanimidade entre os pesquisadores como a condição principal para o desenvolvimento da filosofia (REALE; ANTISERI, 2014).

A educação, nesta perspectiva, está inclinada a um “fazer” e a filosofia está para um “pensar”. Quando não há liberdade no pensar, não há, também, na prática deste ato pensado. Para Luckesi, a educação, enquanto prática humana, está direcionada e basilada a uma concepção teórica, ou melhor, “a prática pedagógica está articulada com uma pedagogia, que nada mais é que uma concepção filosófica da educação. Tal concepção ordena os elementos que direcionam a prática educacional” (LUCKESI, 1994, p.21). Sofiste sempre aponta que, no geral, o aluno do curso de filosofia no Brasil não está e não é formado para ser um filósofo, mas sim, historiadores e comentadores de filósofos e obras filosóficas. Não existe o ato de criar e pensar. Existe, apenas, o ato de copiar e citar (SOFISTE, 2005a). Para isso, a educação precisa implicar “a superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos” (FREIRE, 2019, p.82).

Para Freire, o ato de pensar configura a instância do **pensar certo**, pois a figura do professor é determinante no ato de ensinar, pelo complexo fato de ser agente transformador da corporeidade das palavras ensinadas ao sustentar que: “Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 2015, p.35). Em outras palavras, Paulo Freire atenta ao fato que não é o papel do professor **ensinar** o aluno a pensar, mas sim, ensinar o aluno a **pensar** de maneira correta, formá-lo, pois, “educar é substantivamente formar” (FREIRE, 2015, p.35).

Como atitude a ser motivada, ela se torna regente e descrita em **conjunto**. Trabalhar a questão da aula de filosofia, como a docência em filosofia, e toda a sua constituição, como exercício prático, se tornam grandes problemáticas na docência e no processo educacional, justamente por sempre caírem na constituição de uma “cultura da transmissão” de perspectivas históricas e sistemáticas da filosofia, e não do filosofar, do pensar e do criar. Para Sofiste, “[...] ser um grande conhecedor de toda a história da filosofia e estes saberes podem não significar nada em termos de atitude filosófica (SOFISTE, 2016, p.15). Neste íterim, Sofiste garante: “Para tanto a Investigação Dialógica propõe uma transformação radical nas concepções de

conteúdo, de sala de aula, de professor e de aluno” (SOFISTE, 2005b, p.10). Em outras palavras, é uma mudança de paradigmas no ensino, no processo de aprendizagem e na educação em geral.

Na perspectiva do filósofo, educação pode ser entendida em duas dimensões relacionadas à natureza: 1) o ser humano se configura como um **aprendiz**. Assim, em uma concepção aberta, é um ser **inacabado, inconcluso** em substância, pois é um ser em potência. 2) Na perspectiva existencial, o existir do ser humano é, substantivamente, um “coexistir”. Logo, “nos fazemos humanos na convivência com outros humanos” (SOFISTE, 2016, p.33). Nesta compreensão, Freire observa: “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo” (FREIRE, 2019, p.108).

Como dito acima, essa mudança não é apenas de paradigmas e as suas superações através do ato, mas, de maneira geral, uma mudança radical entre o ensino/conteúdo, a sala de aula, o professor e o aluno. Para tanto, a I.D. expõe essa transformação radical nestas próprias concepções através da seguinte estrutura (SOFISTE, 2005b):

1) A proposta de **conteúdo** na perspectiva da I.D. não está limitada a exposição de conceitos fechados e no reducionismo à sistemas. Na verdade, ela expõe o filosofar como ato, e não como importação passiva vindo do educador. A filosofia, neste sentido, se configura no próprio ato de **filosofar**. A didática do filosofar não está a serviço de uma perspectiva da “didática” como eixo, mas em modo em que a filosofia se desdobra sobre o próprio ensino da filosofia. Para Sofiste, “os procedimentos e as atitudes ganham uma relevância fundamental na Investigação Dialógica, uma vez que o seu objetivo último é proporcionar aos educandos o desenvolvimento e aprimoramento de habilidades e capacidade” (SOFISTE, 2005b, p.10).

2) A mudança também se estenderá no espaço físico da **sala de aula**. Ela transcende não só a abordagem, mas a estrutura material. O modelo que o filósofo propõe não está no modelo atual, ao qual os alunos são colocados em fileiras verticais. Mas algo parecido com um “círculo”. O que se propõe, na verdade, é “[...] um ambiente que possibilite a investigação, o diálogo, a construção coletiva de saberes” (SOFISTE, 2005b, p.10), e não apenas monótonas transmissões de informações.

3) A função do professor ressurgue com as outras perspectivas na Investigação Dialógica. Sofiste quer resgatar a real importância e função de um professor perante aos alunos. O professor possui a função de compartilhar saberes com o intuito de dar auxílio à criação de

um novo conhecimento. “Ele será, juntamente, com os seus alunos, um investigador, um companheiro de percurso e não um intermediário de saberes já construídos e sedimentados” (SOFISTE, 2005b, p.10).

4) O papel do aluno, como passivo das informações, do modo mecanicista e comportamental de ser e de agir na sala de aula, não será efetuado neste modelo. O aluno é o sujeito na aprendizagem. O educando é o sujeito e não o educador. Para Freire, “a narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador” (FREIRE, 2019, p.80). Destarte, é o aluno que “[...] planejará as ações para alcançar o conhecimento, executará e, ao final do processo, avaliará — juntamente com o professor — o quanto elas foram adequadas, o quanto elas responderam às expectativas” (SOFISTE, 2005b, p.10).

Sofiste salienta que I.D. trata-se, em resumo, da criação de um ambiente. A investigação toma parte do todo, da metodologia **inovadora** até a estrutura física do ambiente. Ela também é um processo que possui como a centralidade argumentativa o diálogo como forma de desenvolvimento de competências e de habilidades que se formam em conjunto (SOFISTE, 2005b). O significado da palavra “diálogo” na I.D., está profundamente ligado à compreensão de diálogo que Paulo Freire faz na “Pedagogia do Oprimido”. Para o educador, “[...] o diálogo é uma exigência existencial” (FREIRE, 2019, p.109). Nesse sentido, a educação está pressuposta nas palavras de Sofiste como “[...] um processo amplo de humanização do humano” (SOFISTE, 2016, p. 32). Isto é, ela está condicionada a especificidade que o humano possui: um princípio de potência que rege o processo e o desenvolvimento da convivência com o outro, seja ela qual instância emerge, pares da mesma espécie, familiares, comunidade e, também, da sociedade (SOFISTE, 2016). A possibilidade do diálogo traz à tona a esperança do respeito e do aprimoramento de ideias, pois para o filósofo, o diálogo pode ser encarado como um princípio pedagógico (SOFISTE, 2003).

Esta proposta pedagógica reflete a dinâmica reflexiva de transformar os parâmetros do ensino vigente em grande parte das salas de aulas. É uma proposta que está sendo consolidada com inúmeros aspectos positivos para um novo olhar para a docência. Fundada em Paulo Freire, Matthew Lipman etc., ela pode ser aplicada em qualquer forma de ensino, desde que se adapte às circunstâncias da realidade de cada sala.

Como aplicar a Investigação Dialógica?

A I.D. foi pensada na formulação de uma prática abrangente, mas não universal. O procedimento visa propor um planejamento da **sessão** de I.D., mas não aprisiona o método a um nível específico. A I.D. pode ser aplicada em qualquer idade, classe social, independentemente do nível de educação vigente naquele momento. Para a criação deste método, Sofiste assegura que teve experiências extremamente positivas acerca do desenvolvimento da I.D. na educação no nível fundamental, médio, cursos de graduação e até pós-graduação, onde I.D. pôde ser trabalhada (SOFISTE, 2005b).

Sofiste considera que o ensino de filosofia deve, em qualquer nível de educação que o aluno estiver, promover a apropriação e a aprendizagem do filosofar. Cada sessão de I.D. precisa produzir ao aluno a vivência filosófica. Afinal, “para este nível de educação os saberes historicamente constituídos de filosofia não deveriam ser tomados como fim em si mesmos, mas apenas como recursos didáticos, isto é, meios para a promoção de vivências filosóficas” (SOFISTE, 2016, p.104). Para Luckesi, a educação possui a característica de um típico “que-fazer” humano, isto é, uma atividade que está preocupada e fundamentada estruturalmente a uma finalidade específica. “A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social” (LUCKESI, 1994, pp.29-30). Mas diante do atual sistema de educação, principalmente do ensino de filosofia no Ensino Médio e, não menos importante, toda a estrutura curricular, Sofiste argumenta que este modelo produz o que ele denomina de “Filosofia do Tempo Perdido”. Este modelo de “educacional” visa dispor de modelos de programas “conteudistas” (SOFISTE, 20016, p.104). Este modelo serve para expor o excesso de disciplinas, conteúdos e se findar em si mesmo. “Uma das grandes contribuições deste modelo é inviabilizar todas as perspectivas de *filia* (atração, interesse, amizade, admiração) do estudante com a sofia (saber/aprender/conhecer)” (SOFISTE, 2016, p.104).

Sofiste elabora um roteiro de uma sessão de Investigação Dialógica elaborado pelo "Pensando bem..." — Núcleo de Pesquisa em Filosofia e Educação do Departamento de Filosofia da UFJF, com intuito de apresentar, como práxis, a aplicação da Investigação Dialógica (Cf. SOFISTE, 2005b). Para isso, será apresentada, de forma breve, o roteiro mencionado que está no importante artigo do filósofo publicado pela revista de Ciências Humanas da UFJF, “Virtú”, com o título de: *Investigação Dialógica: uma pedagogia para a docência do Século 21*.

Notandum, ano XXII, n. 51, set./dez. 2019

CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto

1) **Título:** o título será o nome a qual será dado àquela sessão de I.D. proposta, onde se possui o intuito de “[...] organizar o material para futuras catalogações. Sugere-se que tenha relação com o recurso didático utilizado para a incentivação” (SOFISTE, 2005b, p.12). Neste momento, é de extrema importância observar que a sessão é um diálogo. Para isso, levar a problemática com o intuito de se chegar a um, e único caminho, não se aplica ao método pedagógico proposto nem na sua estrutura filosófica da I.D.

2) **Tema:** Para a compreensão do tema, se detém neste aspecto ao conceito específico a ser trabalhado ao longo de toda a sessão. Desta forma, seria a ideia geral da I.D., ou, em outras palavras, a *práxis/atitude* que será trabalhada. Este tema “pode ser escolhido pelo coordenador no momento de preparação da sessão, bem como pode ser sugerido por algum integrante da comunidade investigativa, ou ainda, pode surgir de um episódio do cotidiano da comunidade” (SOFISTE, 2005b, p.12). Como subscreve o filósofo, a eleição de um tema não se restringe à conceitos fechados, a temas que se findam em si mesmos. Um episódio que ocorra em determinada comunidade representa a importância de olhar a educação fora da escola. É o momento de aproximação, trazendo à tona a característica de reflexão e investigação do tema.

3) **Objetivos:** Os objetivos que se tencionam com I.D., na verdade, sempre se dirigirá nas propostas que a LDB e o *Relatório Jacques Delors* ou *Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, apresentadas anteriormente. Eles se dirigiram ao próprio desenvolvimento de habilidades e capacidades em geral, como, por exemplo, argumentação, capacidade escuta, diálogo etc; mas também, sobre os próprios conteúdos conceituais propostos, a saber, “as habilidades de aquisição de conhecimento (aprender a conhecer e a fazer), de relacionamento (aprender a conviver) e de autoconhecimento (aprender a ser)” (SOFISTE, 2005b, p.12). Estes objetivos, como vimos, não são unilateralidade dos fatos levantados. Eles não se configuram como as **únicas** vias para se chegar a um **único** caminho. Por ser um método fenomenológico, é preciso olhar o objeto com outros olhares. Isto é, compreendê-lo através do diálogo.

4) **Conteúdos:** Já em relação aos conteúdos, Sofiste atesta que são os procedimentos/conceitos a serem trabalhados durante a sessão. Para isso, o filósofo faz uma ressalva: todos os conteúdos a serem intuídos, devem, necessariamente, estar inter-relacionados entre si neste item da I.D. Exemplos apresentados pelo autor: “identidade, liberdade, outro etc. Conteúdos procedimentais: Ouvir, falar, registrar etc. Conteúdos atitudinais: Atenção, respeito, abertura etc.” (SOFISTE, 2005b, p.12). As possibilidades dos recursos didáticos são

inesgotáveis. Este é um momento de reflexão por parte do coordenador da sessão, de refletir qual será a melhor maneira de instigá-los, não só através da problemática, mas instigá-los para o levantamento de qualquer problemática e a eleição de bons recursos didáticos pode favorecer extremamente a proposta da sessão de I.D.

A partir desse processo de exposição sobre o intuito da I.D., será apresentado os “procedimentos didáticos” utilizados na I.D., onde serão expostos a estrutura dos procedimentos que são usados no método, a partir da “Introdução”, “Desenvolvimento”, “Fixação” e a “Avaliação da Sessão”. Na verdade, o intuito de Sofiste em elencá-los no seu artigo, está numa melhor exposição do método:

a) Os **procedimentos didáticos** que serão utilizados na sessão terão que conter a característica de serem utilizados em todos os procedimentos da I.D. É uma das inúmeras maneiras de trabalhar qualquer temática específica.

b) Já em relação à **Introdução**, esta etapa consiste na apresentação do tema que será trabalhado, objetivando todas características que se cogitam ao alcançar com àquela sessão. Este momento, talvez, seja um dos mais importantes. É a parte de chamar a atenção dos alunos para o assunto que será abordado. Como dito anteriormente, a I.D. não é um sistema fechado, com conceitos universais a serem aplicados a um tipo de pessoa ou pessoas situadas à apenas em grupo social etc. A I.D. é um sistema aberto. Enfim, Sofiste afirma neste momento que “[...] pode ser feito com a apresentação de um conceito, noção ou ideia, mas também através de um recurso ou procedimento didático (uma tela, uma música, uma narração, uma encenação, um jogo, uma dinâmica, um texto em geral)” (SOFISTE, 2005b, p. 13).

c) No **Desenvolvimento**, o tema será decorrido com a delimitação da proposta feita. A partir da apresentação de um tema geral, será eleito, dentro destas áreas, um subtema a qual será trabalhado. A eleição deste tema pode acontecer de diversas formas: sugestões, listagem de sugestões etc. Logo, processa-se o diálogo investigativo fundamentado na apresentação e na defesa de ideias, noções, conceitos dentro dos limites e possibilidades da racionalidade filosófica, ou seja, a coerência, coesão e sistematização do conhecimento” (SOFISTE, 2005b, p. 13).

d) A **fixação**, se resume ao momento de fixar, de maneira geral, o conteúdo investigado naquele momento. Para isso, é importante retomar ao tema proposto; ao levantamento de ideias elencadas, reflexões feitas na sessão etc., sempre com ideia que finalizar o conceito levantado e sintetizá-lo, não configura o cerne proposto pela I.D. Afirma o autor: “Na Investigação

Dialógica, portanto, não existe um ponto final, um resumo, uma conclusão, uma moral da história” (SOFISTE, 2005b, p. 13). Não se pretende ao “enclausuramento” de ideias, findar-se a investigação. Fazendo de tal forma os indivíduos irá na contramão da I.D.

d) A **Avaliação da Sessão** corresponde a capacidade de todos de se relacionarem com tema. As habilidades de diálogo que se formaram naquele momento precisam ser respeitadas sempre com a ideia que, neste momento, a avaliação também se estende à um diálogo.

Com isso, é possível nortear, de maneira sintética, a estruturação de uma I.D. Como dito acima, existem amplitudes reflexivas acerca do método e de sua utilização como prática pedagógica para os educandos na sessão. Não em contramão, há inúmeras possibilidades do educador trabalhar nesta metodologia. O ensino de filosofia carece de métodos não mecanizados pedagógicos. Para além da filosofia, a I.D. se torna um fazer diferente de docência em filosofia. Diante deste horizonte, Sofiste afirma: “Uma das bonitezas (usado Paulo Freire) do método, assim como a vida, é não ter um ponto final, portanto, a Investigação Dialógica continua” (SOFISTE, 2016, p. 297).

Considerações finais

A I.D., na amplitude que ela se instala e é desenvolvida neste estudo, é, pois, uma alternativa, a partir da longa tradição deixada por Freire, como condição *sine qua non* da filosofia da educação no século XXI, com a função de ampliar um método totalmente revolucionário, como é caso de Paulo Freire. Podemos dizer que a I.D. é mais um ramo da grande árvore deixada da pedagogia freireana, ao fato de emergir com a proposta de desconfiguração do modelo educacional opressor, com a real solidificação de despertar ao aluno um profundo interesse pela realidade, onde é chamado — o aluno — a dialogar, refletir, argumentar etc., frente ao seu mundo. Não é mais um método de filosofia descritiva, mas um método prático de docência em filosofia, que não se resume ao ensino de filosofia.

Os problemas que a educação possui não estão todos resolvidos a partir de um método, como é o caso da I.D., mas, é possível assegurar e com profunda clareza que é um método que visa ir no cerne dos conflitos, através de um ato humano e profundo: o diálogo. A superação da “Pedagogia do Armazém” ou nas palavras de Paulo Freire, a saber, uma “educação bancária”, reproduzem as formas contingentes impostas pelo modelo arcaico de educação que está posto como forma de opressão e modelamento do pensar do educando. O educando é obrigado a ser condicionado por um educador totalmente inerte por um “aparelho” não argumentativo de

ensino. A I.D. se apresenta como um método que possui superar os paradigmas da educação, principalmente nestes modelos apresentados acima, sempre com a premissa de que, do horizonte deixado por Sofiste ao qual partimos, podem alçar novos voos, perspectivas e abordagens diferentes. Ela se torna uma forma de docência não para o ensino de filosofia, mas sim, para o ensino do filosofar. O ato, já discutido neste texto, é o sustentáculo deste processo. É um movimento e, portanto, não possui limites e cadeamentos ideais e universais para os alunos.

Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 68ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Campinas: Editora da Unicamp, 2012. (Multilíngues de Filosofia Unicamp).
- HUSSERL, E. **Investigações Lógicas**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARX, K. **O manifesto do partido comunista**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.
- REALE E ANTISERI. **História da filosofia: antiguidade e idade média**. São Paulo, Paulus, 2014.
- REALE E ANTISERI. **História da filosofia: do romantismo ao empiriocriticismo**. São Paulo: Paulus, 2005.
- SILVA, R.A. **O conceito de práxis em Marx**. Dissertação (mestrado) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-graduação em Filosofia, Natal, RN, 2017.

Notandum, ano XXII, n. 51, set./dez. 2019
CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto

SOFISTE, J. G. Ética e filosofia na educação fundamental. **Ética e Filosofia Política**, UFJF, v. 03, n.06, p. 1-13, 2003.

SOFISTE, J. G. Filosofia Latino-americana: filosofia da libertação ou libertação da filosofia? **Ética e Filosofia Política**, UFJF, v. 1, p. 01-22, 2005a.

SOFISTE, J. G. Freire e Lipman: possibilidades e limites de uma aproximação. **Ética e Filosofia Política**, Juiz de Fora, v. 05, n.01, p. 23-37, 2002.

SOFISTE, J. G. Investigação Dialógica: uma pedagogia para a docência do Século 21. **Virtú**, (UFJF), v. 2, p. 01-18, 2005b.

SOFISTE, J. G. **Investigação Dialógica**: uma Pedagogia para Filosofar. 2016. 300 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, 2016.

TRIVIÑOS, A. S. A dialética materialista e a prática social. **Movimento**, Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 121-142, maio/ago. de 2006.

Recebido em	12/07/2019
Aceito em	08/10/2019