




DOI: 10.20396/rfe.v15i00.8675966

## Diálogo como princípio formativo em Sócrates e Paulo Freire

## Dialogue as a formative principle in Socrates and Paulo Freire

Damião Bezerra Oliveira<sup>1</sup> Ivys de Alcântara Silva<sup>2</sup> Camila de Souza da Silva<sup>3</sup> 

### RESUMO

As críticas à razão monológica, instrumental ou calculista por suas limitações, exigem que se pense em alternativas a ela. O diálogo se apresenta como um tipo de racionalidade crítica e sensível, compatível com a dimensão estética, a criatividade e a pluralidade de modos de ser e pensar. Como racionalidade não peremptória, o diálogo pode constituir-se como um princípio formativo que favorece uma educação ético-política, crítica e autocrítica, que se efetiva como prática de liberdade. Assim, discorre-se acerca do diálogo em dois pensadores emblemáticos que se aproximam na valorização da racionalidade dialógica como meio de formação crítica do ser humano.

**Palavras-chave:** Diálogo. Formação. Educação.

---

<sup>1</sup> Professor Associado da Universidade Federal do Pará (UFPA). Bacharel em Filosofia; Licenciado Pleno em Filosofia. Mestrado Acadêmico em Educação e Doutorado em Educação em 2013 e Estágio de Pós-doutorado em Filosofia. É o líder do Grupo de Estudos e Pesquisas PAIDEIA - Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação - UFPA/CNPq. E-mail: [damiao@ufpa.br](mailto:damiao@ufpa.br)

<sup>2</sup> Possui graduação em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Pará (2006) e graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (2008) Especialização em Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Pará (2010), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará (2017), Doutor em Educação pelo PPGED UFPA (2022). E-mail: [ivys.acantara@gmail.com](mailto:ivys.acantara@gmail.com)

<sup>3</sup> Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Mestrado em Filosofia pela mesma instituição. Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFPA. E-mail: [milla.souza@hotmail.com](mailto:milla.souza@hotmail.com)

**ABSTRACT**

Critiques of monological, instrumental, or calculative reason for its limitations demand alternative modes of thinking. Dialogue emerges as a type of critical and sensitive rationality compatible with aesthetic dimensions, creativity, and the plurality of ways of being and thinking. As a non-constraining rationality, dialogue can constitute itself as a formative principle that fosters an ethic-political, critical, and self-critical education, which materializes as a practice of freedom. Thus, the dialogue is discussed in two emblematic thinkers who converge in valuing dialogical rationality as a means of critical formation of the human being.

**Keywords:** Dialogue. Formation. Education.

**Considerações iniciais**

Há atualmente forte crise da racionalidade, principalmente no que se refere à tentativa de produzir convencimento constringente no campo ético-político, ou, mais particularmente, no âmbito da práxis educacional e formativa. (Perelman; Olbrechts-tyteca, 1999; Gauthier, 1998). Nota-se o declínio do debate feito com argumentos razoáveis e eticamente orientados, em tempos nos quais as arenas de discussão das redes sociais são erigidas em modelo de fórum de debate público (Castells, 2013).

A internet descentraliza a produção e distribuição de informações, desafiando a mídia tradicional (Lévy, 1999). Isso pode ser interpretado positivamente, ampliando perspectivas e questionamentos. A multiplicidade de pontos de vista dificulta a hegemonia cultural, política e intelectual. Isso promove a flexibilidade intelectual, estimula a crítica e potencialmente emancipa os sujeitos ao enfraquecer a concentração do poder do conhecimento. No entanto, o poder de criar e distribuir informações hoje não promove uma inteligência coletiva, mas sim um construtivismo fragmentado. Isso gera um relativismo que torna as informações incomensuráveis, apoiadas em reações emocionais sem compromisso ético com a verdade. O foco está na performance, medido por *likes* e compartilhamentos, negligenciando a qualidade do consenso alcançado (Malini; Antoun, 2013).

A inteligência coletiva prometida (Lévy, 1998) marcada pela diversidade e flexibilidade, ainda parece distante. Apesar da aparente

independência de pensamento, a liberação ilimitada de opinião revela uma resistência à autocrítica e à crítica alheia, negligenciando o pensamento do outro. Isso desafia a educação como agente de formação e emancipação, especialmente no contexto da educação filosófica contemporânea. Portanto, é crucial repensar o diálogo como uma forma de racionalidade que valoriza a abertura ao outro, a igualdade das inteligências, a amizade, a negociação e o acordo, sem comprometer a liberdade dos interlocutores ou suprimir uma das partes.

Pode-se situar a temática dessa crise na formação, numa crítica não tão recente ao que, por vezes, tem sido denominado de racionalidade ocidental (Granger, 1985). Esta se baseia na lógica formal – em seus princípios –, mas também nas contribuições da matemática, unidas aos procedimentos das ciências físico-naturais e às aplicações tecnológicas do conhecimento científico. Tal racionalidade tem recebido muitas críticas por se comprometer com pretensos reducionismos que excluem contribuições fundamentais de outras culturas não ocidentais da experiência cognitiva.

A racionalidade ocidental adaptou-se ao capitalismo, empreendimentos bélicos e experiências totalitárias, incluindo o extermínio durante a Segunda Guerra Mundial. Esta racionalidade, que permitiu o genocídio de judeus, ciganos e comunistas, perdeu o bom senso, operando eficazmente dentro da normatização burocrática, renunciando ao pensamento independente.

A insensibilidade ético-política da racionalidade instrumental acompanha o capitalismo, ressurgindo sub-repticiamente. O neoliberalismo submete vastas populações à desigualdade econômica extrema, gerando sofrimento com pobreza, fome, doença e desamparo, normalizados como destino inescapável, além da capacidade humana de transformação (Dardot; Laval, 2017a).

No processo de “naturalização” da situação desumanizante, entra a educação neoliberal, que se empenha em formar sujeitos assujeitados, subjetividades que têm a doce ilusão de autonomia, de domínio de si, de portar a ilimitada capacidade de produzir a própria existência pela qual cada um se vê como inteiramente responsável (Laval, 2019).

Talvez se possa perguntar se a situação de degradação e desumanização produzida pelo capitalismo pode ser atribuída à razão e em que sentido o seria. Ora, se contrariamente ao que pensou o projeto moderno, a razão é um obstáculo à construção de sociedades mais justas, igualitárias e felizes, a solução estaria em voltar à alteridade da razão? Ou haveria formas de repensar a razão, de recusar as patologias dos reducionismos técnico-científicos do seu uso – particularmente pelo capitalismo liberal e neoliberal – sem que seja necessário recusar o diálogo, a busca do razoável?

Granger (1985) discorre sobre os conceitos filosóficos de razão ao longo da história, para em seguida chegar ao ponto que aqui nos interessa, o das “atitudes negativas” acerca da racionalidade, que são associadas, pelo pensador francês, a filósofos como Bergson, Nietzsche e William James, expressando reações aos exageros otimistas do positivismo de Augusto Comte em relação à razão incorporada às atividades científicas.

No conjunto de “atitudes negativas” em relação à razão, encontram-se o misticismo religioso, a magia e os mitos, o romantismo e os valores vitais, reconhecidos por certos críticos da razão como experiências superiores, mesmo que estejam diante de estados de consciência inefáveis, extraordinários, efêmeros e passivos, mas altamente reveladores de verdades que escapariam à ciência e seriam existencialmente mais importantes do que as científicas (Granger, 1985). Evidentemente, sempre se pode indagar sobre como chegar a critérios seguros de determinação de importância.

Desse conjunto de atitudes e manifestações de crítica à razão, Granger (1985) destaca o romantismo, apontando a psicanálise e o surrealismo como manifestações românticas contemporâneas, não deixando de mencionar também o existencialismo como mais uma importante atitude negativa em relação à razão.

Nota-se, portanto, que há uma série de críticas feitas à racionalidade em sua expressão lógico-formal que, por vezes, levam a um forte sentimento de rejeição a toda forma de argumentação que vise ao consenso. Com relação à Lógica, por exemplo, Goldstein et al (2007) mostram que as críticas dirigidas a essa disciplina se apoiam quase sempre em argumentos que apresentam

fragilidades. Frequentemente, contrapor-se à racionalidade lógica à capacidade criativa, de modo que se deveria, em nome desta última, renunciar ao rigor lógico. Contudo, pode-se dizer que nem toda criatividade é artística e intuitiva, de modo que um tipo de criatividade cognitiva é perfeitamente compatível com a lógica, e as grandes intuições podem conduzir a descobertas racionais.

Seguindo esse viés crítico em relação à razão ocidental, diz-se que a lógica seria incapaz de permitir a expressão de certas experiências idiossincráticas, como as de cunho religioso e espiritual (Goldstein et al., 2007). Contra-argumenta-se que a insuficiência do raciocínio lógico para dar conta da totalidade das experiências humanas não deve ser interpretada, no entanto, como sua inutilidade e total impotência, uma vez que há uma distinção entre pensar, raciocinar e intuir. Assim, entendemos que o diálogo é uma forma de racionalidade que não se limita às possibilidades dos raciocínios formais, mas não precisa ser incompatível com eles.

### **Metodologia**

A pesquisa é bibliográfica e teórica (Folscheid; Wunenburger, 1999), focando no potencial formativo do diálogo em Sócrates e Paulo Freire. Utiliza obras essenciais sobre Sócrates: Aristófanes (1991), Xenofonte (1972), Platão (1980a, 1980b, 2000), além de análises críticas de Jaeger (1989), Rossetti (2015), Hadot (2012), Dorion (2011) e Adorno (1990). Também explora as principais obras de Freire, incluindo “Educação como prática de liberdade” (1967), “Ação Cultural para a Liberdade” (1982), “Pedagogia do Oprimido” (2005), “Medo e ousadia: o cotidiano do professor” (1986) e “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa” (1996).

No que concerne às fontes gregas, lançamos mão de traduções consagradas das obras mencionadas em que Sócrates figura como personagem ou tema. Com relação a Freire, as obras estudadas foram delimitadas a partir da identificação nelas da tematização das categorias “diálogo” e “formação”.

A pesquisa bibliográfica passou por levantamento e seleção de obras, seguidos de leitura superficial e flutuante dos textos. Em um segundo momento, fez-se a leitura ou análise profunda dos textos, utilizando os procedimentos metodológicos denominados, no campo filosófico, de “explicação de texto”. Este é o momento do esforço de compreensão dos temas, problemas, teses, argumentos, conceitos, noções e exemplos presentes nas obras consultadas (Folscheid; Wunenburger, 1999). Realizou-se, na pesquisa, o levantamento, a seleção e leitura superficial. Posteriormente, análise profunda e estrutural do material bibliográfico primário, evitando-se a fixação em sentidos preestabelecidos.

No tratamento técnico-procedimental dos textos, buscamos inspiração na análise qualitativa de conteúdo, tomando por base a obra de Bardin (1995), para quem tal análise define-se como “[...] hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto o esforço de interpretação [...] oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade” (p. 9). Acrescente-se que “A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser inventada a cada momento” (Bardin, 1995, p. 31).

### **A experiência do diálogo**

Na compreensão mais completa das experiências humanas, nenhuma ciência, arte ou forma de saber particular é suficiente. Somente o conjunto desses é capaz de fornecer sabedoria, na medida em que são interdependentes e necessitam de uma espécie de homeostase, já que “a sabedoria pressupõe a temperança” (Xenofonte, 1972, p. 123), este equilíbrio dinâmico que une diferentes tipos de discursos. É a propósito dessa união, ou comunhão, entre diferentes *logos*, que Boutroux (2015) afirma a vanguarda do pensamento de Sócrates como fundador da ciência moral, indo muito além dos princípios formativos estabelecidos desde a época dos fisiólogos até o apogeu dos sofistas, assimilando-os e combinando-os:

Essa ideia de uma união entre ciência e arte é o próprio germe da filosofia socrática. Sócrates não inicia cultivando separadamente a ciência e a arte, para depois fazer com que uma sirva a outra. Ele considera que as duas se dispersam quando pretendem caminhar sozinhas. É em seu concurso íntimo, e em sua mútua penetração, que reside a condição de sua existência e de seu êxito (Boutroux, 2015, p. 36).

O diálogo socrático é um exemplo de interlocução que atende aos parâmetros lógicos, sem renunciar a outros recursos linguísticos, como a narrativa de acontecimentos cotidianos. Sócrates tratou de assuntos espirituais, como a mortalidade ou imortalidade da alma, utilizando recursos como o drama e a alegoria, tudo por meio do diálogo, mantendo o rigor lógico do discurso, apesar das dúvidas que os temas comportam.

O esforço socrático visava a autêntica comunicação com o outro, a abertura do sujeito à alteridade, condição da compreensão e da crítica mútua. O diálogo move-se pela busca do autoconhecimento, permitindo o encontro entre indivíduos; emerge daí um conhecimento que transcende a particularidade de cada um dos envolvidos no diálogo, o que pode servir de inspiração à existência democrática (Ober, 2010).

Entendemos o diálogo como base da formação em Sócrates, pioneiro na racionalidade dialógica para educar para a convivência na pólis. Após sua ascensão na filosofia, o diálogo influenciou projetos educacionais, como o de Paulo Freire, onde é crucial para formar sujeitos autônomos, críticos e criativos<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> A noção de liberdade ocupa um lugar central na filosofia de Freireana (Freire, 1967; 1982; 2005). Ao contrário do que se observava na educação bancária que servia às práticas sociais de opressão e assujeitamento dos indivíduos, Freire militava em favor de uma educação libertadora e transformadora da realidade em prol do ser-mais de um sujeito que se conscientiza na práxis, na ação-reflexão com a qual se projeta no mundo com os outros, de modo a assumir, ousadamente, a sua liberdade como ente social e político. O conceito de liberdade é fluido e denso em Freire, relacionando-se com outros, como sujeito, práxis, conscientização, ser-mais etc. A leitura e interpretação da educação como prática de liberdade feita por Hooks (2013) a partir das suas experiências e vivências contribuem com o enriquecimento do conceito na educação.

Para Freire (1982; 2005), a negação do diálogo objetifica o homem, limitando suas capacidades cognitivas e tolhendo um pensamento não dogmático. Politicamente, o diálogo está ligado à democracia, tanto na Grécia antiga quanto nas sociedades modernas (Ober, 2010; Freire, 1996; Wolff, 1983; Canfora, 2015). Ele é crucial para cultivar uma cultura democrática e para a educação filosófica, preparando cidadãos engajados na discussão dos rumos coletivos. Assim, surge a necessidade de explorar a relação entre filosofia e democracia em um momento de crise desse modelo de sociabilidade que é acompanhada pela descrença na possibilidade de se resolver os problemas de um existir em comum por meio de um debate crítico e razoável.

Em meio a essa crise, o diálogo é visto como uma alternativa racional à limitação imposta pelo relativismo cognitivo e cultural. Esse relativismo tende a bloquear a possibilidade de universalismo e de consenso, restringindo-se aos sentidos e significados construídos dentro de grupos específicos, sejam eles geracionais, étnicos, sexuais, entre outros.

Mesmo que não pretenda atingir a universalidade e a necessidade, o diálogo pode ser um princípio formativo com potencial para ganhar um lugar central na atualidade, pela sua capacidade de permitir a comunicação e algum tipo de entendimento entre um grande número de grupos que reivindicam o reconhecimento das suas próprias opiniões, dentro de uma proposta do direito de existência de “lógicas” heterogêneas, contra um suposto exclusivismo da lógica identitária como expressão do modo de ser ocidental.

Torna-se plausível pensar o diálogo como uma prática a ser cultivada no interior dos grupos, que se prestaria a questionar as próprias opiniões desses coletivos, de modo a abalar atitudes dogmáticas e posições instituídas como verdades. Mas também é necessário que o diálogo se constitua em uma prática a ser estabelecida entre os grupos, tendo o mesmo objetivo de demolir dogmatismos individuais e coletivos, em nome de uma formação crítica. Nota-se, portanto, que o diálogo entendido em todas as suas dimensões – ontológica, antropológica, cultural, política e educacional – indica ricas potencialidades para se pensar a formação como movimento concreto e total



da existência dos sujeitos no mundo, na sua pluralidade e heterogeneidade, tão ressaltadas e debatidas na atualidade.

O diálogo filosófico envolve profundo questionamento pessoal, cultural e da tradição, sem opor verdades estabelecidas a uma alternativa exclusivista. É uma busca conjunta diante da incerteza sobre a verdade, reconhecendo que o conhecimento demanda a presença e a voz do outro, dada a incompletude humana e a possibilidade do erro. Desse modo, o que anima o diálogo não é o desejo de preservar uma tradição, um conjunto de crenças ou valores instituídos, mas antes a vontade de examinar profundamente tudo isso, que na condição de verdade dada, longe de dinamizar o pensamento, pode paralisá-lo. O pensamento dialógico não é conservador nem preservacionista, mas instituinte.

Em Sócrates, o diálogo não é uma simples troca de opiniões, algo que ocorre normalmente nas conversas espontâneas. Trata-se de um movimento que se inicia com as expressões opinativas, mas que se dirige para a superação dessas e o atingimento de um conhecimento argumentado ou de um saber justificado racionalmente. Apesar de se afirmar a centralidade da argumentação, do encontro das consciências em uma possível porfia amorosa, o diálogo só ganha real significado quando se pressupõe a relação intrínseca entre pensamento e vida.

Para Sócrates, a filosofia era vista como uma forma de viver, de modo que *logos* e *práxis* são inseparáveis. Freire também fala da necessidade de a palavra se corporificar em exemplos existenciais. Em síntese, quer-se compreender como as múltiplas experiências de diálogo podem se constituir em princípio impulsionador da formação dos sujeitos nas filosofias de Sócrates e Paulo Freire. Quanto a esse aspecto, ressaltam-se as aproximações entre os dois pensadores, tendo em vista a contribuição do diálogo, especialmente na orientação da formação ético-política dos indivíduos em face da antinomia entre pluralismo cultural e epistemológico e fundamentalismos dogmáticos.

## Diálogo e formação

Da restrita doxografia socrática e dos difusos relatos que nos legaram os gregos a respeito da figura de Sócrates, a grande maioria ressalta, como traço marcante de sua personalidade, o grande exemplo vivo de educador, embora afirmasse ele mesmo, em diferentes relatos, não ser mestre nem educador de ninguém (Platão, 1972; 1980; Xenofonte, 1972).

Em sentido oposto aos relatos e descrições acerca da figura de Sócrates, destaca-se a composição “As Nuvens”, do comediógrafo grego Aristófanes, que, contemporâneo ao filósofo, funde numa única máscara cômica, inúmeras características grosseiras e estereotipadas de sofistas, fisiólogos, matemáticos e astrônomos, apresentando uma completa inversão das características não apenas do Sócrates histórico, mas, sobretudo, do pensamento dialógico proposto pelo filósofo (Aristófanes, 1972).

A sátira de Aristófanes leva muitas cenas apenas mencionando Sócrates e quando o apresenta, a cena em nada remete aos costumes do filósofo: ao abrir-se a porta da casa de Sócrates, chamada pelo comediógrafo de “pensatório”, vemos Sócrates no alto, dependurado num cesto olhando fixamente para o sol, enquanto seus discípulos, olham para o chão, procurando o que há sob a terra (Aristófanes, 1972). Um ser superior, suspenso como um deus *ex machina*, que responde do alto ao chamado humano, “Por que me chama, ó efêmero” (Aristófanes, 1972, p. 187).

Desde esta imagem inicial da comédia, a postura do pensador caricato diverge da descrição feita de Sócrates, por seus discípulos, posto que seu principal *locus* de investigação não era um ambiente fechado de um pensatório, mas a praça pública, a ágora, onde dialogava com pessoas de diferentes classes e ocupações. Do mesmo modo, a relação de Sócrates com aqueles que o ouviam ou com ele conversavam não era uma relação de hierarquia de saberes, ou de uma hierarquia entre a autoridade e superioridade do mestre e a inferioridade de seus discípulos. A relação de Sócrates com seus ouvintes habituais era uma relação de amizade, pautada mais na busca de

conceitos universais e na construção argumentativa de compreensões, do que na cristalização ou no autoritarismo de saberes preestabelecidos.

Outro ponto dissonante da descrição do Sócrates de “As Nuvens” está relacionado ao objeto de sua busca e proceder filosóficos. Em algumas passagens, Sócrates é retratado como um astrônomo e fisiólogo distraído que toma as nuvens por divindades; em outras passagens, que se estendem a maior parte da trama, é retratado como um sofista, a quem, se lhe dão dinheiro, ensina a arte de vencer com discursos das causas justas ou injustas (Aristófanis, 1972).

Diferentemente dos sofistas, que relativizavam a verdade e os conceitos; e dos fisiólogos, que buscavam a verdade por meio dos fundamentos e princípios cosmológicos; Sócrates buscava, antes de compreender o cosmo, a compreensão do microcosmo, que é o ser humano. Essa virada antropológica coloca como primeiro degrau da investigação da natureza a perscrutação da essência humana. E o melhor modo de conhecer a natureza humana não é se recolhendo em um pensatório, mas dialogando publicamente com as pessoas. Consequentemente, o núcleo da dialética socrática situa-se na deliberação em comum, na busca argumentativa em direção ao conceito; não exatamente por um processo pensativo e solipsista, mas por meio de ações que envolvem, segundo a menção de Xenofonte, tanto a teorização como o reconhecimento prático das coisas.

Apenas os temperantes podem examinar o que há de melhor em todas as coisas, distribuí-las por gênero na prática e em teoria, separar o bem do mal. Este – dizia Sócrates – é o meio de tornar os homens melhores, mais felizes e mais hábeis na dialética. Só se poderia adquirir o nome de “dialético” através do hábito de *dialogar em comum* e distribuir os objetos por gênero; sendo assim, era necessário dedicar-se com afinco a esse exercício, já que tal estudo forma os melhores homens, os mais hábeis políticos e os mais fortes dialéticos (Xenofonte, 1972, p. 156, grifo nosso).

O excerto de Xenofonte define a dialética socrática e nos permite alinhavar várias características desse método: o diálogo comum, franco e respeitoso, seja com ricos ou pobres, jovens ou velhos, políticos ou artesãos. Uma conversa iniciada a partir de elementos do senso comum e da opinião, mas mirando progredir para definições mais universais, fazendo nascer novas ideias a partir de temas supostamente triviais ou opiniões preconcebidas.

Esta característica aparentemente prosaica do procedimento dialógico de Sócrates é tão inovadora e inusitada que o próprio filósofo não se colocou entre os grandes pedagogos de sua época, nem tomou seu método como uma Paideia completa, mesmo sendo um exemplo personificado de educador. Considerava que a atribuição de pedagogo dada aos sofistas que representavam a Paideia vigente em sua época estava saturada de teorias e práticas corrompidas (Jaeger, 1989).

Em Platão, é possível reconhecer grande preocupação, dentro de um projeto político-filosófico, com a formação do homem, principalmente quando se analisa obras como o Banquete, Ménon e República. O diálogo (*logos*) é apresentado, em alguns casos, como fundamento de um espaço privilegiado para a aprendizagem e o exercício ético. Inicialmente, a arte de dialogar exige uma metodologia de confronto de perspectivas entre os interlocutores, direcionando-os à compreensão de determinado assunto, como no caso do Amor, no Banquete, ou da Virtude, no Ménon; e isso, por sua vez, só é possível se pensarmos em uma construção dialética do diálogo (*logos*). Ou ainda, como nos coloca Melo Neto:

(...) o procedimento dialogal (...) conduz a educação para as bases, necessariamente, de uma episteme (ciência), distanciando-se da doxa (opinião). Platão, com a herança socrática, marca a direção da luta crítica (dialética) com as formulações educativas de seu tempo e com a tradição histórica de seu povo (...). Procura encontrar o caminho a essa meta ao apresentar o problema da essência do saber e do conhecimento, além de outras temáticas. (Neto, 2011, p. 26).

Tomar o diálogo como princípio formativo implica ir além de uma discussão meramente técnica ou metodológica. Focaliza-se a dimensão dialógica na medida em que repercute na formação humana, em suas diversas dimensões: gnosiológica, axiológica, política e intelectual. Não se trata, portanto, de restringir o questionamento à busca de dispositivos que sejam meios eficientes para desenvolver os processos de ensino-aprendizagem, mas de apontar, como fazem Freire e Shor (1986), o modo pelo qual o diálogo se faz essencial para a formação política e cultural do homem.

Sócrates, com seu diálogo, expressava um modo de ser, uma forma de existência que valorizava o estar no mundo, na medida em que o filósofo mostrava, ao contrário, que uma vida que não se questiona a si mesma e não se dedica ao autoexame deixaria de valer a pena (Sofista, 1972). Neste caso, a existência filosófica seria a mais humana e justificada, e este seria o objetivo de toda formação, começando pela que o indivíduo concede a si mesmo. Deve-se notar, contudo, que o autoexame ou o “conhece-te a ti mesmo”, não se justifica como mero exercício solitário e reflexivo de uma conversa da alma consigo mesma, mas exige a abertura ao outro.

Estrangeiro: Por todas estas razões, caro Teeteto, devemos dizer também, para nós, que a refutação é a mais importante e a mais soberana das purificações. Igualmente, é preciso considerar que aquele que não está sujeito à refutação, seja ele mesmo o Grande Rei, fica impurificado das mais graves sujeiras, inculto e feio, lá onde convém ser o mais puro e o mais belo para quem aspira à verdadeira felicidade. (Sofista, 1972, p. 45).

O projeto político da Paideia se fundamenta principalmente no discurso, que no caso de Platão, se apresenta de modo dialógico e diarético (*diaíresis*), pois, como aponta Paviani (2008), existe a necessidade de demonstrar a característica essencial do discurso, uma vez que nem todo discurso se faz de modo lógico e sistemático.

Desse modo, não há educação sem algum tipo de mediação ou comunicação, na mesma medida em que não há Paideia se não houver seres

humanos a comungar essa construção conjunta. Logo, se esse processo formativo é uma atividade que exige a participação comum e imprescindível do caráter dialógico em prol do crescimento tanto individual quanto social, então é inseparável do processo formativo o seu caráter ético-político. O diálogo vivo, na percepção socrática, é esse elemento insubstituível que coloca seres humanos diante uns dos outros e facilita a compreensão de temas e conceitos profundos e universais, e, conforme Jaeger:

É por isso que ele não escreve, mas limita-se a falar com os homens presentes em carne e osso; é também por isso que ele não professa teses abstratas, mas se põe de acordo com seus concidadãos a respeito de algo comum, que serve de ponto de partida para toda conversação desta natureza e cuja raiz se situa na origem e pátria comuns, no passado e na história, na lei e na constituição política comum [...] É este 'quê' de comum que dá conteúdo concreto à universal que o seu pensamento procura (Jaeger, 1989, p. 399).

Com efeito, a atitude contumaz de Sócrates em não escrever suas ideias e manter o processo formativo mediante a tipografia indelével do diálogo vivo reflete a necessidade da relação contígua e interação entre os seres, condição *sine qua non* ao exercício político e conseqüente crescimento moral. O diálogo pode, sim, promover a autoformação, porém, só se pode atingir tal objetivo de modo suficiente pela exposição do movimento da alma, em discurso, ao olhar crítico do outro. O impulso educativo emerge como provocação, no interlocutor, ao mesmo tempo, da consciência da ignorância e do desejo de se lançar à busca do conhecimento. Muito embora essa busca se justifique, em grande parte por ela mesma, a filosofia de Sócrates tem um fim prático, ético-político, o que justifica o interesse do filósofo na tematização dos valores, da virtude e do bem viver (Hadot, 2012).

Entretanto, Sócrates não deve ser confundido com um moralista que se proporia, usando eficazmente o diálogo, a ganhar seguidores de determinada doutrina moral. O magistério socrático tem outro sentido e objetivo. Como filósofo, ele questiona severamente a moral instituída, a compreensão comum

dos valores e, por meio do diálogo, abala as verdades estabelecidas e procura definir e conhecer universalmente os valores e as virtudes, porque essa seria a condição para agir bem.

A preocupação consigo aparece intrinsecamente ligada ao cuidado com o outro, o que torna inseparável a relação entre ética e política, e, por via de consequência, o *logos*, seja como faculdade ou exercício dessa, opera como discurso da alma consigo, na dimensão individual, e igualmente como interlocução dos indivíduos, no plano público. Essa interlocução ou relação de interdependência entre os indivíduos, quesitos indispensáveis da formação pensada por Sócrates, é atravessada pelo ideal de *concordia*, conceito chave aos misteres educacionais e, concomitantemente, à construção ético-política e estética do ser.

É por isso que Sócrates torna o ideal da concordia na vida política, onde aquele conceito se começou a formar, extensivo ao terreno da família, e assinala a necessidade de cooperação no seio da família e do Estado, por meio do exemplo da cooperação dos órgãos do corpo humano, as mãos, os pés e as demais partes do Homem, nenhuma das quais pode existir isoladamente (Jaeger, 1989, p. 382).

A concordia pressupõe o delicado exercício da empatia e o indispensável dever antropológico da alteridade, habilidades advindas não apenas da educação das virtudes práticas, mas também da educação dos sentimentos. Uma formação que depreende, do conhecimento de si e do exercício do diálogo com o outro, a abertura à capacidade estética de sentir o outro, percebê-lo em seus sentimentos e emoções.

O melhoramento de si, segundo o princípio socrático, conjuga conhecimentos e atitudes num tipo de saber prático advindo também do método dialógico e do melhoramento de si que o diálogo exorta: a antiga regra de ouro, o princípio da antecipação (Xenofonte, 1972). Por meio do exercício do diálogo pautado na concordia é que medram os frutos mais doces da educação e da amizade; esta última, compreendida em sentido mais profundo como fraternidade universal.

A amizade, tema profundamente debatido por Sócrates, segundo consenso de seus discípulos, inicia-se pelo hábito do diálogo e, segundo Jaeger (1989), pelo aperfeiçoamento de nossa própria personalidade no trato com o outro, sendo fundamental para a formação dialógica o recurso ao princípio da antecipação. Sócrates admite que haja adversidade e acirramento de ânimos em quaisquer relações sociais, pois que os obstáculos e as divergências entre ideias e opiniões são eventuais e, mesmo, naturais. Nada obstante, natural também é a disposição à vida em sociedade e à fraternidade, porquanto:

Os homens têm naturalmente o sentimento da amizade. Necessitam uns dos outros, capitulam à piedade, socorrem-se mutuamente, compreendem-se e se mostram gratos. Mas também têm o sentimento da inimizade (...). Porém, a amizade vence todos os obstáculos para unir os corações virtuosos: é que graças a virtude, preferem os homens possuir em paz haveres moderados a tudo dominar pela guerra. (Xenofonte, 1972, p. 87).

Desta feita, o produto de uma tal formação dialógica que esteja em consonância com a concórdia sugerida por Sócrates é o sentimento de fraternidade que rompe com as barreiras das diferenças, emparelhando os seres humanos em dignidade e potencial moral e intelectual. Tomando um caminho diferente dos sofistas e ensinadores de sua época, Sócrates construiu sua concepção de Paideia, esteado na ideia de que o objetivo final de toda educação não é tão somente o desenvolvimento instrumental de capacidades intelecto-cognitivas ou na mera transmissão de determinados conhecimentos.

O propósito final de qualquer formação é dar ao ser humano possibilidade e condições favoráveis de encontrar seu próprio *telos* a partir de si mesmo, levando em conta a conjunção dos aspectos teóricos e práticos da formação apenas como meios (Jaeger, 1989). Embora seja difícil separar o Sócrates histórico do personagem filosófico de Platão (Adorno, 1990), pode-se dizer que aquele foi, tanto quando o seu discípulo mais célebre, um pensador da Paideia (Jaeger, 1989), da formação ou da educação. Poder-se-ia



dizer mesmo, que mais do que pensar a formação, Sócrates empenhou-se e lançou-se à tarefa de educar, fez-se educador e exemplo educativo do bem-viver.

Seguindo a tradição socrática, com a mediação de um autor como Martin Buber (1977), Paulo Freire elege o diálogo e o coloca no centro da sua filosofia da educação (Freire, 1967; 1982; 1986; 1996; 2005). Só é possível constituir uma pedagogia do oprimido, ou mais precisamente, uma pedagogia a serviço da libertação, se o diálogo despontar no seu potencial de promover ontologicamente o ser-mais de homens e mulheres. Há, em Freire, uma exigência ético-política intrínseca ao diálogo, dentro do agir pedagógico, isto é, como em Sócrates, para Freire não é qualquer diálogo que pode ser útil à problematização dialógica, uma vez que, em ambos, o diálogo só se torna eficaz na relação com o outro. O ontológico não se separa do ético-político. A educação é essencialmente ato político por considerar os sujeitos em inter-relação, e essa tem como mediação a palavra, entendida como diálogo. Deve-se enfatizar que o diálogo mostra a sua força por mobilizar, em reciprocidade, as consciências, promovendo a conscientização, a práxis transformadora (Freire, 2005), ou ainda como aponta Melo Neto:

A prática e a teoria educativa de Paulo Freire estão associadas a um exercício filosófico e político permanente, embasado pela crítica (dimensões positiva e negativa), alicerçada pelas perspectivas de análise das coisas do mundo (...). A ação pedagógica configura-se como um sistemático processo de questionamento de um terreno perdido para a dominação, realizado por um tipo de razão geradora de oprimidos e opressores. Freire busca o estabelecimento de outra dimensão racional, no âmbito da esfera da cultura, cuja tarefa principal é a conquista da liberdade pelo oprimido que só poderá ser efetivada por intermédio do diálogo. (Neto, 2011, p. 123-124).

Gnosiologicamente, esse movimento dialógico e libertador fundamenta-se na curiosidade, que de ingênua vai se tornando crítica, epistemologicamente orientada, tornando, nessa dinâmica, mais densa e

potente a problematização (Freire, 1996). O que fundamenta o diálogo é a dialética entre saber e não-saber que marca todo sujeito que se descobre crítico. Esse é um momento socrático do diálogo, que, mais radicalmente, enfatizava a consciência de não saber nada. A ignorância consciente de si é uma das condições da docência, da atuação do “mestre ignorante” (Rancière, 2002). No entanto, o que em princípio pode parecer impotência é, na verdade, o potencializador de uma pedagogia da problematização, dialógica. Dialoga-se por se reconhecer a necessidade de saber, pelo desejo de ir em busca do conhecimento, e nesse impulso, o indivíduo abre-se ao outro, ciente de sua incompletude epistemológica e ontológica (Freire, 1996, 2005).

Reelaborando e aprofundando esse princípio da ignorância socrática, Freire também estabelece parâmetros de equidade e dignidade humana no que diz respeito aos saberes, ao afirmar que o ser humano é capaz de estabelecer relações ontológicas e gnosiológicas, independentemente de ser culto ou inculto, alfabetizado ou não, “Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta” (Freire, 1967, p. 104). Saber que não se sabe é o primeiro passo para a busca do conhecimento e para a compreensão mais profunda do ignorado na formação socrática, mas no complemento freireano é importante também “saber que sabemos” (Freire; Shor, 1986, p. 123), um saber que não é apenas uma compilação de conhecimentos, mas, muito além, uma consciência de possibilidades ontológicas e gnosiológicas em relação à nossa atuação crítica na realidade.

Em relação a este desdobramento do princípio socrático, o educador brasileiro explica-nos, em uma nota de rodapé, algumas consequências da apreciação absolutista e ingênua da relação ignorância-saber: Ninguém ignora tudo. Ninguém tudo sabe. A absolutização da ignorância, além de ser a manifestação de uma consciência ingênua da ignorância e do saber, é instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados “incultos”. Dos “absolutamente ignorantes” que, “incapazes de dirigir-se”, necessitam da “orientação”, da “direção”, da “condução” dos que se consideram a si mesmos “cultos e superiores” (Freire, 1967, p. 104-105).

Nesse ínterim, o diálogo entre os indivíduos passa a ser o elemento mediador que nos permite compreender que o saber acerca do objeto a ser conhecido não é posse de um dos indivíduos envolvidos no diálogo. Na formação dialógica freireana, a democracia dos saberes oferecida pelo diálogo genuíno permite que os indivíduos debatam em igual nível de dignidade, em que “o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta” (Freire; Shor, 1986, p. 124).

Pode-se aqui objetar que uma tal educação dialógica, por ser democrática, põe em pé de absoluta igualdade mestres e discípulos, professores e alunos, pais e filhos, criando um problema nas relações de autoridade entre indivíduos de diferentes posições. Contrariamente, é fundamental ressaltar que a equidade de uma formação dialógica deve prezar pela liberdade, sem se prestar à licenciosidade e, do mesmo modo, apresentar traços de autoridade sem cair no autoritarismo. A esse respeito, Paulo Freire esclarece que:

A relação dialógica não tem o poder de criar uma igualdade impossível como essa. O educador continua sendo diferente dos alunos, mas – e esta é, para mim, a questão central – a diferença entre eles, se o professor é democrático, se o seu sonho político é de libertação, é que ele não pode permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne “antagônica”. A diferença continua a existir! Sou diferente dos alunos! Mas se sou democrático não posso permitir que esta diferença seja antagônica. Se eles se tornam antagonistas, é porque me tornei autoritário (Freire; Shor, 1986, p. 117).

Portanto, não se trata de um estado de absoluta igualdade, mas da preservação das identidades dos sujeitos e da dignidade humana, mediante um estado de equidade. Deste modo, numa formação dialógica autêntica, liberdade e autoridade andam juntas, pois que não deve haver uma liberdade plena sem orientação, como não deve haver a prática de ações sem as normas que orientem e mediem as relações entre os sujeitos.

A mediação democrática na formação dialógica deve permitir a participação dos diferentes indivíduos, mas com os devidos limites que evitem que uma atitude fira a liberdade de outrem ou extravase prejudicialmente as regras do grupo. O indivíduo responsável por mediar e organizar os rumos e objetivos da formação dialógica deve evitar estratificar ou antagonizar as diferenças entre ele e os sujeitos em formação, pondo em prática a autoridade sem o autoritarismo, exercitando a liberdade dos sujeitos sem ser permissivo ou licencioso.

A equidade entre os diferentes sujeitos na formação dialógica pensada por Freire não ignora as diferenças entre os sujeitos, mas, nem por isso, impõe que essas diferenças deem o direito de estratificar as inteligências e saberes ou, tampouco, reificar ou coisificar os indivíduos ao considerá-los meros receptores ou recipientes. O diálogo, como princípio formativo, não deforma, não impõe, não estratifica nem rebaixa. Diálogo é comunicação, isto é, “tornar comum” e publicizar o pensamento, não é apenas uma propagação unilateral ou vertical de uma informação que vem de cima para baixo, mas, pelo contrário, “há sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação” (Freire, 2005, p. 165-166), uma comunhão orientada de ideias, conduzida de modo horizontal.

Assim como aquela concórdia e fraternidade que são frutos do diálogo na formação praticada por Sócrates, o diálogo, na perspectiva freireana, é fruto de uma comunhão fraterna que se

Nutre do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 1967, p. 107).

Esse horizonte aberto pelo diálogo une as dimensões estética e ético-política dos sujeitos, ao considerar que o primeiro fundamento de uma formação genuinamente dialógica é o amor ao mundo e aos seres humanos (Freire, 2005). Justamente por ser uma educação utópica, é que devemos

buscar nos aproximar deste imperativo tanto quanto possível, levando em consideração essas características da fraternidade humana que permitem limpar os canais por onde devem escoar de modo mais fluente a comunicação e o diálogo humano. O objetivo de todo o programa pedagógico-formativo proposto por Freire ao longo de grande parte de suas obras teóricas e nas práticas como educador, é conceder ao sujeito a liberdade e a capacidade de pensar criticamente seu entorno, com e para os outros, no mundo e com o mundo, no intuito de poder transformar sua realidade e definir criticamente seus próprios propósitos.

Esta saída da condição de mero objeto cenográfico e assunção de seu verdadeiro papel de ator social, co-laborador crítico da realidade, será acelerada e amplificada em suas consequências quando nos aplicarmos efusivamente à tarefa de nos aproximarmos dessa comunhão autêntica que o projeto político-pedagógico de Freire preconiza.

A pedagogia de Freire tem sido adjetivada de muitas formas: do oprimido, da esperança, da autonomia, da indignação, entre outros qualificativos. Cada um desses, pode indicar um caminho para se refletir a respeito do pensamento freireano, permitindo, concomitantemente, estabelecer uma rede de relações com os demais. Destacamos aqui a denominação de pedagogia da libertação ou emancipatória em sua conexão com a pedagogia dialógica (Freire; Shor, 1986).

Quer-se entender o projeto político-pedagógico freireano a partir da tradição dialógica socrática. Compreende-se que, de perspectivas diversas, a filosofia dialógica dos dois filósofos pressupõe uma atividade do pensamento, do conhecimento e da aprendizagem para além da contemplação, da postura teorizante, destacando-se a prática e a existência como elementos constitutivos da formação. Em Sócrates, pensa-se a filosofia enquanto arte de viver (Hadot, 2012), ao passo que Freire, pensador moderno, associam-se pedagogia e a filosofia da práxis.

## Considerações Finais

A pesquisa permitiu compreender que o diálogo é um meio formativo com lugar central na filosofia de Sócrates que foi um educador político atuante na Ágora, como cidadão sem cargo. A sua ação formativa é baseada na oralidade, no diálogo vivo, face a face. Trata-se de uma educação eminentemente filosófica que assume o pensar como tarefa vital, afinal, uma vida sem reflexão não valeria a pena ser vivida. Assim, o bem-viver condiciona-se, ética e politicamente, pelo pensar por conta própria que se opõe a uma atitude de recepção do saber como mera socialização.

O diálogo socrático atende a necessidade de publicidade do pensamento que é flagrado no seu processo de constituição, quando os sujeitos expressam, em voz alta, uma ação que em outra situação poder-se-ia dar-se silenciosamente no interior da alma individual em conversa consigo mesma. O diálogo pressupõe um encontro público de sujeitos que desnudam as suas almas, trazendo à tona o seu pensamento para ser examinado por si mesmos e pelos outros, de modo a se produzir o autoconhecimento. Sócrates nega, na Apologia de Platão, que exercesse, em domínio privado, um magistério esotérico e diferente do público. Com isso, revela-se a compatibilidade da ação educativa socrática com as práticas políticas que visavam o interesse comum.

Nota-se, pois, que o encontro dialógico produz um profundo abalo na existência de quem dele participa. O autoconhecimento derivado dessa interação tem o poder de provocar, nos envolvidos, o estranhamento de si e do mundo, dissolvendo as bases de certezas não questionadas suficientemente, podendo despertar o desejo de busca autêntica da verdade que se descobre ignorar. O diálogo, como palavra viva, gera a atitude dubitativa, de descontentamento com aquilo que se pensava saber e ser.

Como educador, o filósofo compreende a necessidade de um método crítico para enfrentar questões complexas e profundas. Por isso, inicia seu diálogo pelo senso comum e na realidade comunitária. Esta é uma característica coincidente entre a formação dialógica socrática e freireana que,

reafirmamos, reside na construção do conhecimento crítico partindo de elementos da realidade concreta dos seus interlocutores – sejam esses elementos concepções preestabelecidas, opiniões ou o senso comum – até se atingir compreensões mais rigorosas.

Tal qual Sócrates, Freire credita ao diálogo vivo o poder de criação e recriação dos conceitos e da própria realidade, sendo o momento em que os sujeitos se encontram frente a frente diante de um objeto. A respeito da escrita e dos livros, Freire também reconhece as limitações da palavra escrita, e afirma a importância do que chama de “livro falado” (Freire; Shor, 1986), que são as transcrições de diálogos, conversas e entrevistas de Freire. Em um desses seus livros falados, Freire coloca o diálogo vivo como um imperativo ontológico, uma autêntica necessidade humana. Em ambos, o diálogo é o núcleo ativo do processo formativo.

O diálogo, como se mostrou, pode ser associado à problematização, à dúvida e à consciência do não saber. A educação dialógica é condição indispensável para formar o cidadão capaz de refundar a vida política, permitindo erigir as bases instituintes de uma boa vida em comum. De algum modo, a democracia instituída e a educação que a fundava se mostravam cansadas e degeneradas na Grécia da época de Sócrates. Por isso, pode-se dizer que a filosofia socrática se coaduna melhor à democracia que ainda se mantém na atualidade e – em face dos ataques que sofre – se repensa criticamente na busca de aperfeiçoamentos (Freire, 1996; Levitsky; Zibblatt, 2018; Dardot; Laval, 2017b).

O caráter crítico do diálogo exige dos sujeitos uma atitude questionadora em face do instituído, suscitando a dúvida. No entanto, não se trata de cultivar a dúvida como atitude cética, paralisante e niilista, mas de aguçar o desejo de compreender melhor o mundo e a si mesmo como parte dele. Freire valoriza a educação não instituída, o potencial da atitude crítica e questionadora, que se investe e ganha vida no diálogo sustentado pelo educador com jovens e adultos que submetem o seu próprio saber ao questionamento.

Assim, o fomento à prática do diálogo apresenta-se, na atualidade, como uma possibilidade fundamental que se encaminha no sentido de enfraquecer os fundamentalismos e dogmatismos dos grupos que se fecham dentro da sua própria lógica cultural, em uma posição de autoproteção em relação ao modo de ser do outro. O diálogo é a essência da educação filosófica, e como tal, pode ser uma contribuição indispensável à formação política democrática (Nussbaum, 2015).

Tendo em vista que a estética vai além do âmbito da arte e se estende ao reino dos sentimentos, podemos perceber que, em ambas as concepções, um elemento estético pareceu unânime para o êxito de uma formação dialógica: o amor. Em Sócrates vimos que o amor, apresentado sob a forma de concórdia, amizade e fraternidade, é um fundamento do autêntico diálogo entre os homens e da articulação entre as dimensões ético-político e estética. Seguindo a mesma linha, Freire estabelece uma posição mais categórica ao afirmar que se não há um amor subjacente, não há um diálogo autêntico, e só há diálogo onde houver um profundo amor que arrasta consigo toda a torrente estética de sentimentos necessários ao trato humanizado entre o eu e o tu.

O estudo da educação dialógica em Sócrates e Freire propôs-se a mostrar a relevância de retomar o conceito de formação como Paideia, enfatizando-se, assim, a importância da práxis, das relações intersubjetivas (eu e tu) na educação, em contraposição ao lugar de destaque concedido hoje à produção (poiésis) – eu e isso – em consonância com os ditames do neopragmatismo que orienta os objetivos da “formação” do cidadão.

### Referências

- ADORNO, Francesco. **Sócrates**. Lisboa: Edições 70, 1990.
- ARISTÓFANES. **As nuvens**. 1ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1972.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- BOUITROUX, Émile. **Sócrates, fundador da ciência moral**. Tradução de Alexandre Müller. Balneário Camboriú: Livraria Danúbio Editora, 2015.
- BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução de Newton Aquiles Von Zuber. São Paulo: Centauro, 1977.
- CANFORA, Luciano. **O mundo de Atenas**. Trad. Federico Carotti. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- CASTTELS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre**



- a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2017a.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **Comum**: ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Editora Boitempo, 2017b.
- DORION, Louis-André. **Compreender Sócrates**. 3ª ed. Tradução de Lúcia M. Endlich Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Metodologia filosófica**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 45ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GOLDSTEIN, Laurence.; BRENNAN, Andrew.; DEUTSCH, Max.; LAU, Joe. **Lógica: conceitos-chave em Filosofia**. Tradução de Lia Levy. Porto Alegre: Armed, 2007.
- GRANGER, Gilles-Gaston. **A razão**. Tradução de João da Silva Gama. Lisboa: Edições 70, 1985.
- HADOT, Pierre. **Elogio de Sócrates**. Tradução de Loraine Oliveira e Flávia Fontenelle Loque. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- JAEGER, Werner. **Paideia: a formação do homem grego**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LÉVY, Pierre. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.
- MALINI, Fábio; ANTOUN, Henrique. **A Internet e a rua: ciberativismo e mobilização nas redes sociais**. Porto Alegre: Sulina, 2013.
- MELO, Neto, José Francisco. **Diálogo em educação: Platão, Habermas e Freire**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.
- NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. Tradução de Fernando Santos. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2015.
- OBER, Josiah. Sócrates e a Atenas democrática. *In*: MORRISON, R. Donald (org.). **Sócrates**. Trad. André Oídes. São Paulo: Ideias & letras, 2010 (187-236).
- PAVIANI, Jayme. **Platão e a educação**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008.
- PLATÃO. **A República**. 3ª ed. Revisada. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da UFPA, 2000.

- PLATÃO. **Apologia de Sócrates; Menão.** Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da UFPA, 1980a.
- PLATÃO. **Protágoras; Fedão.** Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da UFPA, 1980b.
- PLATÃO. **O Banquete; Fédon; Sofista; Político.** Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da UFPA, 1972.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual.** Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- WOLFF, Francis. Filosofia grega e democracia. **Discurso**, 14, Revista do Departamento de Filosofia da FFLCH da USP. São Paulo: Editora Polis, 1983 (p. 7- 48).
- XENOFONTE. **Ditos e feitos memoráveis de Sócrates** 1ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1972.