

A Tradição Sofista em Paulo Freire

TATIANE DA SILVA*

Universidade de São Paulo - Brasil

MARCUS VINICIUS DA CUNHA**

Universidade de São Paulo - Brasil

Recibido el 05-05-23; primera evaluación el 13-08-23; aceptado el 17-08-23

RESUMO

Este artigo procura mostrar que as concepções filosóficas e educacionais do pensador brasileiro Paulo Freire pertencem a uma tradição discursiva cuja origem remonta aos primórdios da filosofia. Essa tradição denominada retórica teve início com os sofistas que atuaram na Grécia Clássica e deu origem a uma pedagogia cujo propósito é a formação plena do indivíduo para atuar na sociedade por meio de seu potencial criativo, afetivo, comunicativo, ético e político, visando ao bem comum. A primeira parte do artigo apresenta os fundamentos teóricos e as técnicas que compõem essa proposta pedagógica. A segunda parte discute as concepções filosóficas e educacionais freireanas à luz dos conceitos da Sofística.

Palavras-chave: Paulo Freire, Retórica, Sofística, Teorias Pedagógicas

La Tradición Sofista en Paulo Freire

RESUMEN

Este artículo busca mostrar que las concepciones filosóficas y educativas del pensador brasileño Paulo Freire pertenecen a una tradición discursiva cuyo origen se remonta a los inicios de la filosofía. Esta tradición llamada retórica se inició con los sofistas que trabajaron en la Grecia clásica y dio origen a una pedagogía cuyo fin es la formación plena del individuo para actuar en sociedad a través de

* Mestre em Educação Escolar pela Universidade de São Paulo (USP, Ribeirão Preto, SP). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, Araraquara, SP, Brasil). Professora de Educação Básica da Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto, SP, Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa 'Retórica e Argumentação na Pedagogia' (USP/CNPq). Correo electrónico: tathisilva@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0003-1197-054X>

** Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP, São Paulo, SP, Brasil), Livre Docente em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP, Araraquara, SP, Brasil). Professor Associado da Universidade de São Paulo (USP, Ribeirão Preto, SP). Orientador de pós-graduação na Universidade de São Paulo (USP, Ribeirão Preto, SP). Líder do Grupo de Pesquisa 'Retórica e Argumentação na Pedagogia' (USP/CNPq). Correo electrónico: marcusvc@ffclrp.usp.br <https://orcid.org/0000-0001-8414-7306>



su potencial creativo, afectivo, comunicativo, ético y político, orientado al bien común. La primera parte del artículo presenta los fundamentos teóricos y técnicas que componen esta propuesta pedagógica. La segunda parte discute los conceptos filosóficos y educativos de Freire a la luz de los conceptos sofistas.

Palabras clave: Paulo Freire, Retórica, Sofística, Teorías Pedagógicas

The Sophist Tradition in Paulo Freire

ABSTRACT

This article aims to demonstrate that the philosophical and educational conceptions of the Brazilian scholar Paulo Freire are rooted in a discursive tradition with origins dating back to the inception of philosophy. This tradition, known as rhetoric, originated with the sophists of Classical Greece, giving rise to an educational approach focused on the holistic development of the individual's creative, affective, communicative, ethical, and political capacities, all aimed at the betterment of the common good. The first section of the article introduces the theoretical underpinnings and techniques that constitute this pedagogical framework. The subsequent section examines Freire's philosophical and educational concepts within the context of Sophistic principles.

Keywords: Paulo Freire, Rhetoric, Sophistic, Pedagogical Theories

1. INTRODUÇÃO

Paulo Freire (1921-1997) é provavelmente o educador e filósofo brasileiro mais discutido nas últimas cinco ou seis décadas, tanto no Brasil quanto no exterior. Tendo atuado no cenário nacional e internacional por cerca de 50 anos, tanto na esfera administrativa quanto na produção de ideias inovadoras, Freire é autor uma obra vasta cujo marco fundamental é *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1987), de 1968. Esse livro impulsionou os debates pedagógicos, filosóficos e políticos contemporâneos ao propor uma nova maneira de conceber e praticar a educação em sociedades marcadas pela desigualdade.

Além do livro supracitado, sua produção escrita inclui dezenas de trabalhos que foram traduzidos para diversos idiomas, tais como *Educação como prática de liberdade* (Freire, 1967), *Pedagogia da esperança* (Freire, 1992), *Pedagogia da autonomia* (Freire, 1996) e *Pedagogia da indignação* (Freire, 2000). Por intermédio desses e de outros títulos, nota-se que a ênfase de Freire reside na criação de disposições políticas e afetivas voltadas à formação de professores empenhados em transformar as práticas educacionais vigentes.

Tão amplas e numerosas quanto a sua obra são as avaliações sobre as suas realizações e teses, como se pode ver em Gadotti (1996), Gomez (2008) e Oliveira & Santos (2018).¹ Todos os analistas concordam que o cerne das contribuições de Freire é a metáfora *educação bancária*, sempre mencionada como poderosa crítica às concepções tradicionais de ensino que se fundamentam na memorização de conteúdos: tais como “recipientes” a serem preenchidos pelos saberes privilegiados pelo mestre, os educandos são postos em situação análoga à de uma agência financeira que recebe “depósitos” a serem usufruídos no futuro (Freire, 1987, p. 33).

Na educação bancária, o estudante é passivo, vazio e inerte, tendo por tarefa apenas reter os conteúdos transmitidos pelo professor. E o educador, embora pareça ativo, não passa de mero transmissor, ou, como diz Freire (1987, p. 33), simples “narrador” de conteúdos. As matérias escolares se reduzem a algo “petrificado”, estático e carente de relação dinâmica com a realidade, o que torna a educação “puro treino”, “pura transferência”, “quase adestramento”, “exercício de adaptação ao mundo” (Freire, 2000, p. 101).

Freire (1987) critica os educadores que se recusam a enfrentar o risco de se aventurar na prática do diálogo, preferindo esconder-se por trás de aulas discursivas que não têm efeito algum sobre os estudantes. Os discursos monológicos chamados *retóricos* estão presentes tanto no discurso da sala de aula

¹ Consultar também memorial.paulofreire.org.

quanto nos palanques políticos e na propaganda em geral; opõem-se francamente à prática do diálogo e cumprem a meta de simples persuasão associada a práticas de manipulação, imposição de saberes e domesticação (Crick, 2016).

A palavra *diálogo* é definida por Freire (1987) como o encontro da reflexão com a ação, quando todos os envolvidos na relação pedagógica operam como meios de transformação e humanização do mundo. Diálogo não pode ser confundido com o ato de depositar ideias no outro, nem com a singela troca de opiniões a serem consumidas mecanicamente pelos debatedores. Contrariamente, o termo *persuasão* implica a presença de alguém que tenta conduzir o outro, o qual é transformado em um objeto sobre o qual se pratica essa tentativa.

Freire (1987, p. 86) explica que persuadir engloba todos os atos de comunicação permeados pela autoridade do “invasor sobre o invadido”, estabelecendo um processo de “invasão cultural” que implica agir sobre o contexto cultural dos invadidos com o propósito de fazer prevalecer determinada visão de mundo e inibir a criatividade e a expressividade alheias. Trata-se de uma interação composta pelo objeto invadido, que é vazio e passivo, e pelo invasor, que é ativo e procura impor sua visão histórico-cultural e seu sistema de valores.

Evidencia-se, portanto, que a crítica freireana à educação bancária assume as palavras *retórica* e *persuasão* como sinônimas, significando a manipulação de um ser humano por outro, compondo um processo em que alguém se torna um objeto a ser preenchido à revelia de sua própria vontade (Crick, 2016). Apesar dessa apreciação negativa, alguns pesquisadores defendem a tese de que a retórica é um componente fundamental da proposta educacional freireana.

2. METODOLOGIA

O presente artigo assume a tese acima enunciada, não com o propósito de desmerecer ou retificar Freire, mas com o intuito de ampliar o alcance de suas reflexões críticas, as associando a uma tradição discursiva cuja origem remonta aos primórdios da filosofia. Trata-se da tradição iniciada com os primeiros sofistas, professores itinerantes da Grécia Clássica, da qual se projeta uma abordagem pedagógica chamada *pedagogia retórica*, cuja proposta visa à formação plena do indivíduo para atuar na sociedade por meio de seu potencial criativo, afetivo, comunicativo, ético e político, almejando o bem comum (Crick, 2010; Crick, 2015).

A próxima seção deste artigo será dedicada a apresentar essa tradição, explicitando os fundamentos teóricos e as técnicas que compõem o seu propósito formativo, componentes estes que serão adotados como metodologia para

analisar os posicionamentos de Freire. Em seguida serão exibidos os resultados dessa análise, consistindo no estudo das concepções filosóficas e educacionais freireanas à luz dos conceitos da Sofística.

Esse estudo será concentrado em alguns conceitos essenciais, o que se denomina *marcos discursivos*, ou seja, modos típicos de abordar e resolver determinados problemas por meios argumentativos (Silva, 2013). Não se trata de buscar coincidências textuais, nem mesmo contextuais, uma vez que os autores em pauta elaboraram suas ideias em momentos históricos distintos e diante de situações sociais e pedagógicas próprias de suas respectivas épocas. A investigação se aplica, portanto, a conceitos cujos significados e implicações se assemelham mutuamente, independentemente das circunstâncias.

Tanto nos sofistas quanto em Freire, esses marcos discursivos são identificados pelos termos *diálogo*, *comunicação* e *linguagem*, todos eles articulados por uma visão que concebe o homem como um ser cuja existência se define no âmbito do espaço público. Conforme será discutido na seção final do presente texto, essa definição possui implicações que ultrapassam o âmbito pedagógico, projetando na esfera política um potencial de atuação crítica que não se limita às particularidades do momento em que cada uma das proposições foi construída.

3. ABORDAGEM TEÓRICA

Uma ampla corrente de pesquisadores considera que na primeira geração da Sofística – representada por Górgias (485-380 a.C.), Protágoras (490-415 a.C.) e Hípias (460-400 a.C.) – o ensino da arte retórica tinha o propósito de desenvolver nos estudantes uma “disposição política democrática, um posicionamento crítico e criativo”, com vistas a buscar solução para os problemas enfrentados no cotidiano da vida privada e no âmbito mais amplo da vida social (Silva, 2017, p. 24).

A relevância da retórica coincidiu com a necessidade de substituir a antiga *paideia*, cujo objetivo consistia em moldar no homem a força e a coragem, qualidades de guerreiro prezadas pelos detentores do poder. A partir do século V a.C., com o surgimento da democracia, tornou-se urgente desenvolver uma educação que, em vez de transmitir aquela *areté* aristocrática, habilitasse o indivíduo a assumir o espaço público por intermédio do *lógos*, o discurso, a argumentação (Silva, 2016).

Os sofistas visavam cumprir esse requisito, concebendo a linguagem como produtora de experiências sociais ricas e ordenadas, reconhecendo o poder da palavra para conferir significados mais plenos à existência humana (Crick,

2010). A retórica preconizava a diversidade e a concretude da experiência individual e coletiva, posicionando o homem no terreno da possibilidade, não das certezas absolutas, viabilizando o reconhecimento das limitações impostas pelo mundo, incitando à superação desses limites e permitindo que o indivíduo entendesse a si mesmo e ao mundo, tal como eram e tal como poderiam vir a ser (Poulakos, 1995, p. 68).

Um dos fundamentos dessa concepção de ensino reside no conceito de *kairós*, que traduz a ideia de *momento oportuno*, ocasião certa para pronunciar uma palavra capaz de mobilizar as pessoas a pensar e agir em determinada situação. *Kairós* instaura uma nova maneira de agir, instituindo o potencial para romper as delimitações da situação em que cada indivíduo se encontra. O pensamento crítico aflora em um “momento *kairótico* ou um instante discursivo qualitativo de compreensão” que dispõe os indivíduos a ações que os habilitam a rever o estabelecido e projetar o que não era sequer pensado (Petruzzi, 2001, p. 350).

Silva (2017) explica que a retórica sofista fundia o raciocínio lógico com a reflexão poética, de modo a formatar a experiência vivida em coletividade, para enfrentar os momentos problemáticos que exigiam posicionamentos seguros e imediatos do cidadão. *Kairós* designa a “coincidência entre a ação humana e o tempo, o que faz com que o tempo seja propício, e a ação, boa; trata-se da ocasião favorável, o momento oportuno” (Aubenque, 2003, p. 157). Criar uma comunicação retórica não é apenas exprimir-se por meio de palavras, mas ser um “artista das palavras”, alguém que se dedica a mobilizar os cidadãos para agirem na *polis* com o propósito de transformar o estado de coisas vigente (Crick, 2015, p. 233).

Entendido como “formação no *lógos*”, o ensino da retórica tornou-se um meio para a ação cívica em uma sociedade democrática, uma ferramenta para aquilatar o valor das opiniões alheias e persuadir os outros em prol da opinião que se considerava mais correta, mais verdadeira e de maior utilidade para o bem comum (Silva, 2017, p. 24). Os sofistas pretendiam que todos alcançassem juntos a resolução de problemas que exigiam deliberação, tanto na arena pública quanto em situações privadas. A “arte do *lógos*” permitia que todos participassem dos debates e das vivências comuns, o que Poulakos (1995, p. 14) qualifica como dar uma chance para o mais fraco desafiar aquele que se apresenta mais forte, promovendo a “revitalização de práticas discursivas calcificadas na mais intocável tradição”.

A participação na vida da *polis* permitia ao cidadão criar propostas capazes de dialogar com opiniões diversas, o que alterou o modo como os cidadãos passaram a se conduzir nas assembleias. Em vez de uma conduta passiva,

instituiu-se a participação plena, condição para que todos pudessem ouvir e avaliar os argumentos alheios. Assim, a retórica tornou-se um “agente democratizante, e o exercício democrático, uma espécie de educação relativa ao uso da linguagem e à tomada de decisões” (Ober, 1989, p. 159).

A persuasão postulada pela retórica não se confunde com o convencimento apartado da ética, porque, como diz Plebe (1978, p. 14), não elimina as consequências práticas da conduta persuasiva, mas se vincula à “ação e ao aspecto social e dialógico da palavra”; não visa “arrastar o homem para fora da realidade para sonhar com ações que não são reais”, mas propiciar meios para a ação e para o estabelecimento de parâmetros válidos para a convivência na cidade. A retórica sofista, portanto, foi um instrumento de ação social, muito além dos limites do ato persuasivo, permitindo que os indivíduos passassem a enxergar pontos de vista diversos e a articular suas ações individuais com as de outros, o que constitui até hoje o requisito fundamental da democracia (Silva, 2017).

Outro fundamento da Sofística é a antilógica, ou *dissoi logoi*, a técnica de raciocinar com argumentos duplos, concebida por Protágoras, segundo Jarrat (1998, p. 26), como o “reconhecimento da natureza contraditória da realidade, na qual se busca uma forma de selecionar, entre os inúmeros *logoi* disponíveis, certas proposições que podem ser convertidas, por intermédio da comunicação e da persuasão, em um consenso socialmente útil”. Trata-se de uma forma de discurso diametralmente oposta à imposição de conhecimentos e valores, necessária sempre que se assume a tomada de decisões como um processo coletivo (Havelock, 1957). As proposições protagoreanas sugerem uma educação no *lógos*, uma formação voltada ao aprendizado da arte do discurso pautado na razão; em suma, uma educação que pode ser denominada *retórica* (Silva, 2017).

Silva (2017) destaca que, assim como Protágoras, Hípias acreditava que, por meio de experiências particulares e diante de ocasiões que exigem a formação um juízo acerca do que as coisas são, os homens podem utilizar o *lógos* para alcançar um consenso, uma opinião que seja comum e pareça correta a todos. Esse objetivo se define como *homonoia*, um acordo de pensamento que se elabora quando a experiência de cada indivíduo é comunicada aos demais. Na medida em que nos associamos em empreendimentos comuns, as experiências que nos são comunicadas se somam, resultando em uma experiência singular que pertence a uma comunidade de seres pensantes e ativos. Cassin (1990) explica que, assim, as singularidades são transformadas para produzir uma opinião nova resultante da disposição para a busca constante, o que significa uma conquista elaborada por múltiplos discursos.

O consenso é resultante da percepção individual, mediante a atitude de compartilhar, discutir e deliberar com o conjunto de indivíduos. Mesmo não possuindo o valor absoluto de uma fórmula científica, o discurso é suficiente para reger condutas, cumprindo o que se espera do homem que atua publicamente (Dupréel, 1948). Dupréel (1948) analisa que, na retórica hipiana, o *lógos* opera por intermédio da observação e do debate, com vistas a minimizar a distância entre as identidades de pensamento formadas pela opinião, de um lado, e a natureza das coisas, de outro, alcançando uma visão comum de como se apresenta o mundo concreto, com suas múltiplas formas e nuances.

Em Hípias, a realidade não é o retrato de seres inertes, mas uma mistura de seres múltiplos que agem uns sobre os outros, constituindo um processo de influência mútua sem fim (Dupréel, 1948). Nessas formulações reside o valor filosófico da retórica: trata-se de um conjunto de reflexões que situam a educação no terreno do que é preferível, campo em que os valores e os conhecimentos não dependem de quem ocupa o poder, mas da multiplicidade dos agentes que participam do processo (Cunha, 2004).

Para Protágoras, o primeiro passo na formação do homem como ser social é dado quando os homens fazem mais do que simplesmente emitir sons; eles aprendem a discursar e discutir os problemas da comunidade, tornando o *lógos* um meio para comunicar, racionar e deliberar (Silva, 2017). É preciso que cada um aprenda a interagir discursivamente com o outro, o que implica o exercício de ouvir. Os sofistas entenderam que o mundo da palavra é fundamentado no *dissoi logoi*, “espaço humano de criações linguísticas que competem incessantemente entre si” (Poulakos, 1995, p. 188).

O método de ensino dos sofistas pode ser qualificado como experimental porque se assenta no pressuposto da provisoriedade, considerando verdadeiro apenas o que resultar da investigação, somente o que se revelar valioso para o enfrentamento das situações que se apresentam como problemáticas no âmbito da coletividade e no espaço particular da vida de cada um. Tais situações só existem no âmbito da experiência, na *práxis*, não em alguma realidade abstrata ou no discurso persuasivo isolado (Silva & Cunha, 2021). Elas se caracterizam por “conflito, urgência e incerteza”, fazendo emergir questionamentos que se dissolvem mediante “o exame acurado e a discussão” (Crick, 2010, p. 41).

Os mestres sofistas propunham situações problemáticas como exercícios para seus alunos, os provocando a desenvolver o modo reflexivo de pensar, a investigação, processo que consiste em obter informações e esboçar possibilidades inovadoras de ação, as quais devem ser testadas na prática (Silva & Cunha, 2021). Nessas ocasiões, a retórica assumia a função educativa de tornar

a mente um espaço de criação para encadear múltiplos argumentos e variadas informações, compondo uma complexa rede de significados (Crick, 2004).

A pedagogia sofista não concebia a retórica como destinada a mobilizar o auditório por meio de apelos vagos, tão somente para conseguir a vitória em um debate, por quais meios que fossem, mas como um ato capaz de resolver situações problemáticas por intermédio da reflexão, integrando um programa de ensino voltado à formação de pessoas pensantes (Cunha & Silva, 2021). A retórica sofista não visava criar ouvintes passivos a serem manipulados por interlocutores mais sábios, mas agentes ativos, participantes na construção do mundo (Crick, 2016).

Para caracterizar a tradição sofista, Silva e Crick (2021) buscam apoio na concepção de Arendt (1958), para quem o poder é produzido em uma condição caracterizada pela pluralidade, pela variedade que torna possível e necessária a ação coletiva. O poder instituído por intermédio de um ato discursivo provê um *lógos*, constrói uma narrativa ordenada que se torna competente para conferir significado às experiências compartilhadas e, assim, dar direcionamento a ações futuras.

4. RESULTADOS

A presença da Sofística em Freire pode ser intuída por intermédio de certos princípios gerais de sua filosofia educacional. Crick (2016) destaca três características de uma sala de aula retórica coincidentes com o método freireano: a atenção dedicada às atitudes e ao contexto cultural da audiência, o que remete à crítica de Freire à incapacidade da educação bancária para perceber que os conhecimentos só se tornam significativos quando associados à realidade do estudante; o ajuste do discurso do orador ao conhecimento linguístico do auditório, o que em Freire diz respeito ao valor estético da linguagem, exprimindo paixão pelo conhecimento e cuidado com o outro; a contraposição entre ação e instrução verbal, com vista a tornar a educação uma prática transformadora da realidade, o que em Freire se encontra na noção de *práxis*.

Tal como faziam os sofistas, Freire concebe a comunicação como instrumento essencial para que os oprimidos desenvolvam as habilidades necessárias à participação no processo dialógico com os opressores, compreendendo e julgando de forma mais precisa e acurada as reais intenções persuasivas de qualquer discurso, aprendendo a examinar variados pontos de vista para organizar uma interpretação própria da realidade. Em ambas as abordagens, a educação consiste em transmitir o domínio de estratégias argumentativas que

possibilitem aos educandos construir um discurso forte e eficaz para desmistificar o monólogo proferido pelos opressores.

Assim como na Sofística, Freire (1987) credita à comunicação a responsabilidade pela construção da consciência do homem como ser individual e como ser político. O que os sofistas entendiam por *retórica*, Freire chama de *diálogo*, prática que envolve o equacionamento de opiniões divergentes. Na tradição sofista, esta abordagem se define como *antilógica*, *dissoi logoi*, e Freire (1987, p. 8) afirma que o diálogo é relacional, “fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana”. Os indivíduos que se relacionam dialogicamente admiram conjuntamente o mesmo mundo; por vezes, afastam-se dele em suas interpretações, e novamente coincidem com ele; “nele põem-se e opõem-se”. O diálogo não é um “produto histórico”, mas a “própria historicização”; no diálogo, a consciência adquire existência e se aprimora.

Na filosofia freireana, a prática dialógica abre as “fronteiras da finitude” e permite que o indivíduo encontre a infinitude; quando não há comunicação, não há socialização, apenas isolamento; quanto mais comunicação, mais densa se torna a subjetividade e mais se intensifica a intersubjetividade (Freire, 1987, p. 9). É no compartilhamento de interpretações do mundo, por intermédio do diálogo, que se encontra o critério de verdade. Como diz Gadotti (2000, p. 3), a verdade para um indivíduo depende do olhar do outro, no interior de um processo de comunicação; apenas o olhar que vem do outro pode dar valor de verdade ao meu olhar. A verdade, no entanto, não se confunde com atitude conformista, mas resulta do “diálogo-conflito” entre o meu olhar e o olhar do outro; o “confronto de olhares” é imprescindível para alcançar a verdade compartilhada.

A prática da *antilógica* sofista requer um aprendizado que, na visão freireana, é efetivado por meio de habilidades intelectuais e comunicacionais que se conjugam pelo princípio da liberdade de expressão. De acordo com Egglezou (2020, p. 3), tais habilidades se desenvolvem por meio da “escuta ativa de argumentos opostos” e da comunicação de variadas interpretações de mundo, em que se incluem a capacidade de desconstruir e refutar argumentos em uma complexa relação de “perguntas e contra-argumentos críticos” entre os interlocutores. É preciso contar com um “suporte linguístico eficiente da interpretação subjetiva” oferecida por cada grupo de praticantes aos temas pautados. O verdadeiro diálogo não se faz sem “habilidades de comunicação dialógica”, para que aconteça a conjugação de argumentos.

A *homonoiá* sofista, configurada como verdade provisória, faz-se presente na conceituação de Freire acerca do conflito de opiniões travado entre os sujeitos envolvidos no processo comunicacional dialógico, quando variadas

interpretações do mundo são postas em cena, visando alcançar um critério relativamente estável para pautar a conduta coletiva. O diálogo com as massas populares é uma “exigência radical de toda revolução autêntica”, um “diálogo corajoso”, não fundamentado no “engodo e na mentira”, mas destinado a viabilizar a efetiva participação no poder, diz Freire (1987, p. 72).

A ausência de diálogo revela descrença no povo, se não o medo de sua insurgência. Entre os que se dispõem a dialogar, é preciso haver alguma forma de solidariedade inquebrantável alicerçada no testemunho da liderança, no encontro que incorpora humildade, amorosidade e coragem de todos os envolvidos. A exclusão do diálogo patenteia o fato de que “os opressores se esforçam por matar nos homens a sua condição de ‘admiradores’ do mundo. Como não podem consegui-la, em termos totais, é preciso, então, mitificar o mundo” (Freire, 1987, p. 78).

Freire (1987, p. 79) explica que são muitas as mitificações utilizadas, expressas em variados enunciados enganadores: “a ordem opressora é uma ordem de liberdade”; todos podem trabalhar livremente onde quiserem; as classes opressoras são heroicas e os oprimidos são preguiçosos e desonestos; “a rebelião do povo é um pecado contra Deus” etc. Freire (1987) propõe o combate à propaganda que fabrica esse mitos que domesticam os oprimidos, a propaganda que se veicula pelos meios de comunicação de massa e que se faz presente no discurso pedagógico na forma de uma educação que não passa de uma narrativa monológica, mecanicista, cuja base é a memorização que transforma os educandos em recipientes prontos para receber o mundo na forma de depósitos.

Nessa educação não há criatividade, nem transformação, nem mesmo saber; há apenas opressão.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens [...]. (Freire, 1987, p. 33).

A proposta freireana, portanto, tem o propósito de desarquivar o homem, retirá-lo da condição de colecionador e reproduzidor de saberes. Nos termos da conceituação sofisticada, Freire propõe superar a educação *decorosa* por intermédio de uma educação emancipadora em cujo cerne reside uma nova forma de comunicação, não por meio de comunicados, mas pelo desenvolvimento da

criatividade, da criticidade, do raciocínio, da reflexão. Estas qualidades constituem a essência do que, na pedagogia retórica, se define como formação no *lógos*, o desenvolvimento da capacidade de criar *kairoticamente* novos mundos, novas possibilidades de convivência, por meio do diálogo.

Assim como faziam os sofistas, a pedagogia freireana tem como ponto de partida a problematização da realidade pelo educando e pelo educador, o que requer disposição para criar realidades até então nunca vistas, mediante o uso irrestrito da potência imaginativa: “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 1987, p. 33).

A crítica de Freire à educação bancária incide no impedimento da criatividade, tanto a dos alunos quanto a dos professores, o que torna a educação um exercício de opressão pautado na hierarquia rígida de um saber absoluto. Só o mestre ensina, concedendo um favor aos alunos, pois é ele o único que sabe. Trata-se de um processo que não reconhece os atos de educar e conhecer como “processos de busca” (Freire, 1987, p. 34). Para se opor a essa modalidade de educação, a pedagogia freireana conclama o domínio da palavra, *lógos*, ferramenta imprescindível para a construção da consciência que se abre para uma nova compreensão do mundo.

Freire faz eco à tradição sofista quando sugere a invenção de novas denominações para caracterizar a relação pedagógica. Faz-se necessário inventar *kairoticamente* uma nova maneira de conceber a educação: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Ficam abolidos, assim, os argumentos pautados na autoridade discricionária, admitindo-se que “agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39).

Tal como pretendiam os sofistas, a formação do educador freireano visa à constituição de uma nova *areté*, não a que se funda na submissão ao poder constituído, pautada na ilusão messiânica de que é possível convencer as massas e eliminar a sua ignorância em troca de novas ideologias. Crick (2016, p. 23) analisa que o componente fundamental da pedagogia dialógica freireana é o “desenvolvimento retórico dos professores”, pois é por seu intermédio que se torna possível fazer da educação um ato de ensinar que, ao mesmo tempo, inspire as pessoas, de tal modo que o conhecimento constitua uma prática eticamente refletida. O ideal sofístico de criar uma linguagem única, personalizada, fugindo do linguajar padronizado e valorizando a herança cultural do estudante, materializa-se na afirmação de Freire (2022) de que uma das mais

importantes tarefas da educação popular democrática é permitir que as classes sociais desenvolvam a sua própria linguagem.

Seguindo os princípios da retórica, essa linguagem precisa ser *kairótica*, transformadora, capaz de romper a manipulação que se oculta no discurso *decoroso* dos opressores. Como afirma Gadotti (2000, p. 2), Freire defende que “educar é conhecer, é ler o mundo, para poder transformá-lo”, o que transcende a própria escola, nos moldes em que essa instituição se apresenta hoje; é preciso tornar a escola um espaço aberto para o mundo. A proposta dos Círculos de Cultura freireanos, nos quais a educação vai além do modelo *decoroso* de aula, pode ser trazida para a atualidade em prol de uma educação que mobilize a comunidade, que seja multicultural, e que viabilize a “gestão coletiva do conhecimento social”.

Para isso, faz-se necessário um professor sofista, o que, nas palavras de Gadotti (2000, p. 7), significa um “mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido, um cidadão”. Assumindo o vínculo de Freire com o propósito político inerente à Sofística, Egglezou (2020, p. 3) enfatiza que a retórica, instrumento fundamentado no debate, oferece a possibilidade de que novas e múltiplas vozes sejam ouvidas, contrariando as práticas conservadoras vigentes: o que se propõe é uma educação que privilegie os oprimidos – mulheres, refugiados, minorias em geral –, pois só eles podem criar argumentos capazes de se contrapor às injustiças sustentadas por ideias que desumanizam o ser humano.

A formação no *lógos* projetada por Freire revela-se ameaçadora para grupos fundamentalistas, para todas as camadas sociais privilegiadas, para os defensores de ideais extremistas e nacionalistas. A proposta retórica freireana é perigosa porque torna os alunos seres críticos, questionadores, competentes para negociar seus desejos e interesses em busca de uma mudança social radical. Em suma, a obra de Freire propõe não um método pedagógico, no sentido restrito da expressão, mas princípios para uma conduta moral que engloba saberes e habilidades em busca de um modo de vida que habilite os educandos a explorar o imenso rol de possibilidades com potencial para realizar uma verdadeira democracia (Giroux, 2010).

5. DISCUSSÃO

Pode-se atribuir a rejeição da retórica por Freire ao entendimento firmado ao longo dos séculos por influência da filosofia platônica, responsável por caracterizar a atuação dos sofistas como voltada tão somente ao ensino de

técnicas para a composição de discursos vazios com intuídos manipulativos, em detrimento de valorações éticas. Em termos gerais, essa corrente filosófica identifica retórica com persuasão, não reconhecendo o potencial educativo da arte difundida pela Sofística, o que certamente se deve a motivações políticas avessas à democracia (Crick, 2016; Silva, 2016).

Apesar da influência do platonismo, a tradição discursiva e pedagógica dos sofistas não ficou limitada espacial e temporalmente à Grécia Clássica. Nos séculos seguintes e em diversos lugares, vários filósofos elaboraram conceitos e propostas práticas para a educação em sintonia com os princípios gerais da Sofística, mesmo não os mencionando explicitamente.

Traços mais ou menos evidentes desses princípios e das concepções educacionais a eles associadas encontram-se, por exemplo, em pensadores tão distintos quanto Agostinho de Hipona (Jalles & Cunha, 2018), Michel de Montaigne (Carniel & Cunha, 2020), Jean-Jacques Rousseau (Sbrana & Cunha, 2019) e Lev Vygotsky (Andrade & Cunha, 2019). John Dewey é o mais destacado representante dessa tendência na atualidade (Crick, 2010; Costa-Lopes & Cunha, 2020).

Os resultados das análises feitas neste artigo procuraram mostrar que as teses de Paulo Freire podem ser situadas no mesmo plano desses pensadores, no que diz respeito à sua aproximação com a pedagogia retórica, em especial quando comparadas com as teorizações deweyanas – tema que, evidentemente, requer investigação mais aprofundada a ser desenvolvida em outra ocasião. A similaridade das concepções filosóficas e educacionais freireanas com a tradição sofista merece destaque pela proposta de fundar uma educação voltada à formação no *lógos*, de modo a viabilizar a emancipação do educando em contraposição a todas as formas de opressão.

6. CONCLUSÃO

São muitas as teorias pedagógicas que, ao longo da história e em particular na atualidade, se dispõem a formar cidadãos críticos. O sucesso internacional de Freire se deve à radicalidade de suas propostas, com reconhecido potencial para alcançar esse propósito na prática, tendo por fundamento uma visão de mundo democrática. A filiação dessas propostas à tradição sofista, tal como foi proposto neste artigo, contribui ampliar esse potencial e evidenciar a sua atualidade.

Tanto no campo da pedagogia quanto no âmbito do combate político que se trava por intermédio da educação, Freire será um nome relevante sempre que os educadores desejarem afrontar o fenômeno da desigualdade e as

injustiças sociais, em qualquer sociedade que seja, fazendo uso de abordagens pedagógicas que mobilizem intelectual e efetivamente os estudantes. Mas vale lembrar que Freire será sempre combatido por quem propõe manter o *status quo* para perpetuar a desigualdade e as injustiças historicamente estabelecidas.

A particularidade do momento atual reside na crescente onda de conservadorismo que se observa em vários países, ocasião em que a democracia é corroída sem o emprego de meios extremos, como a violência física, mas por meio de estratégias insidiosas de desmobilização dos valores democráticos (Levitsky & Ziblatt, 2018; Teitelbaum, 2020). Nesse processo, quando todas as manifestações culturais progressistas se tornam alvos privilegiados, a educação é posta no interior de uma arena permeada por conflitos e controvérsias.

A iniciativa de apresentar Freire à luz da tradição sofista é um convite para valorizar a presença das ideias freireanas na luta dos educadores progressistas em prol de uma pedagogia democrática humanista. Uma pedagogia que, segundo a definição de Crick (2019), visa ao desenvolvimento do raciocínio e da reflexão, norteadas pelo propósito de conferir ao homem o poder de afrontar as iniciativas que pretendem eliminar o que é próprio da humanidade – a capacidade de interpretar o mundo de maneira não dogmática e deliberar coletivamente sobre o melhor caminho a seguir.

AGÊNCIA DE FOMENTO

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, E. N. F., & Cunha, M. V. (2019). Sophistry in Vygotsky: contributions to the rhetorical and poetic pedagogy. *Studies in Philosophy and Education*, 39, 85-99. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09683-y>
- Arendt, H. (1958). *Human condition*. University of Chicago.
- Aubenque, P. (2003). *A prudência em Aristóteles*. Discurso Editorial.
- Cassin, B. (1990). *Ensaio sofisticos*. Siciliano.
- Carniel, F., & Cunha, M. V. (2020). A sofística no discurso filosófico e educacional de Michel de Montaigne. *Revista Eletrônica de Educação*, 14, 1-17. <https://doi.org/10.14244/198271993045>
- Costa-Lopes, V., Cunha, M. V. (2020). John Dewey: a busca por uma pedagogia retórica. *Educação e Pesquisa*, 46 (e218071), 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046218071%20>

- Crick, N. (2004) Rhetoric and Dewey's experimental pedagogy. In B. Jackson & G. Clark (Eds.), *John Dewey rhetoric, and democratic practice: trained capacities* (pp. 177-193). University of South Carolina.
- Crick, N. (2010). *Democracy and rhetoric: John Dewey on the arts of becoming*. University of South Carolina.
- Crick, N. (2015). *Rhetoric and power: the drama of Classical Greek*. University of South Carolina.
- Crick, N. (2016). The rhetoric of hope: integrating rhetorical practice into the pedagogy of Paulo Freire. *Educação e Filosofia*, 30 (n. Especial), 213-242. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801>
- Crick, N. (2019). *Dewey for a new age of fascism: teaching democratic habits*. Pennsylvania State University.
- Cunha, M. V. (2004). Ciência e educação na década de 1950: uma reflexão com a metáfora percurso. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 116-126. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000100011>
- Dupréel, E. (1948). *Les Sophistes: Protagoras, Gorgias, Prodicus, Hippias*. Éditions du Griffon.
- Egglezou, F. (2020). O debate no limiar da Pedagogia Crítica e da paideia retórica: cultivando cidadãos ativos. *Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, 20(2), 200-223. <https://doi.org/10.47369/eidea-20-2-2780>
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido* (17rd ed.). Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. UNESP.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra.
- Gadotti, M. (1996). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. Cortez.
- Gadotti, M. (2000). Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In *Um olhar sobre Paulo Freire*, Évora. <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1125>
- Giroux, H. A. (2010). Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*, 8(6), 715-721. <https://doi.org/10.2304/pfie.2010.8.6.715>
- Gomez, M. S. (2008). Ideas filosóficas que fundamentan la pedagogía de Paulo Freire. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 155-173.
- Havelock, E. A. (1957). *The liberal temper in Greek politics*. Yale University.

- Jalles, A. R., & Cunha, M. V. (2018). A sofística no discurso educacional de Agostinho de Hipona. *Cadernos CIMEAC*, 8(2), 18-37. <https://doi.org/10.18554/cimeac.v8i2.3166>
- Jarrat, S. (1998). *Rereading the sophists: classical rhetoric refigured*. Southern Illinois University.
- Levitsky, S., Zibblatt, D. (2018). *Como as democracias morrem*. Zahar.
- Ober, J. (1989). *Mass and elite in democratic Athens: rhetoric, and the power of people*. UP.
- Oliveira, I., & Santos, T. R. (2018). Paulo Freire na América Latina e nos Estados Unidos: Cátedras e Grupos de Pesquisas. *Revista Educação em Questão*, 56(48), 106-139. <https://lc.cx/0IA27P>
- Petruzzi, A. P. (2001). Kairoitic rhetoric in Freire's liberatory pedagogy. *JAC*, 21(2), 349-381. <https://www.jstor.org/stable/20866408>
- Plebe, A. (1978). *Breve história da retórica antiga*. EDUSP.
- Poulakos, J. (1995). *Sophistical rhetoric in Classical Greece*. University of South Carolina.
- Sbrana, R. A., & Cunha, M. V. (2019). A pedagogia retórica em Jean-Jacques Rousseau e John Dewey. *Teoria e Prática da Educação*, 22(2), 41-55. <https://doi.org/10.4025/tp.e.v22i2.46124>
- Silva, T. (2013). *A presença da filosofia platônica na pedagogia do estado novo* [dissertação de mestrado não publicada]. Universidade de São Paulo.
- Silva, T. (2016). Paideia Sofista: a retórica na formação do cidadão democrático. *Educação e Filosofia*, 30, 191-212. <https://lc.cx/pIkKuu>
- Silva, T. (2017). *Análise retórica da influência sofista no discurso filosófico e educacional de John Dewey* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Estadual Paulista.
- Silva, T., & Crick, N. (2021). Movimento dos secundaristas brasileiros e o momento sofístico: uma nova história começa a ser contada. *Educação e Filosofia*, 34(71), 891-922. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.v34n71a2020-49974>
- Silva, T., & Cunha, M. V. (2021). A metáfora fundamental da Sofística. *Educação e Realidade*, 46(4), 1-21. <https://doi.org/10.1590/2175-6236106799>
- Teitelbaum, B. R. (2020). *Guerra pela eternidade: o retorno do tradicionalismo e a ascensão da direita populista*. UNICAMP.

Roles de autor: Silva, T.: Conceptualización, Metodología, Escritura – Borrador original. Cunha, M. V.: Conceptualización, Metodología, Escritura – Revisión y edición, Administración del proyecto, Adquisición de fondos.

Cómo citar este artículo: Silva, T., & Cunha, M.V. (2023). A Tradição Sofista em Paulo Freire, *Educación*, 32(63), 204-221. <https://doi.org/10.18800/educacion.202302.A010>

Primera publicación: 25 de agosto de 2023.

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.