

O debate no limiar da Pedagogia Crítica e da Paideia retórica: cultivando cidadãos ativosⁱ

Fotini Egglezou

Hellenic Open University

 fegglezou@yahoo.gr

 orcid.org/0000-0001-6081-5998

Tradução:

Ana Lúcia Magalhães

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Resumo: Este artigo focaliza duas abordagens pedagógicas distantes no tempo, que enfatizam a necessidade e a possibilidade de empoderamento dos alunos, tanto como indivíduos quanto como cidadãos: paideia retórica e pedagogia crítica. Em particular, pretendemos examinar se a troca de argumentos em um debate pode conectar a pedagogia crítica aos ensinamentos da paideia retórica clássica, que começa com o movimento sofista (EGGLEZOU, 2018). Acreditamos firmemente que tal tentativa poderia contribuir para o empoderamento pedagógico dos estudantes como pensadores críticos e cidadãos ativos dentro do sistema educacional moderno.

Palavras-chave: Debate. Argumentação. Ensino de argumentação. Pedagogia Crítica.

Abstract: This paper focus on two, distant in time pedagogical approaches, which emphatically underline the need as well as the possibility of students' empowerment both as individuals and citizens: rhetorical paideia and critical pedagogy. In particular, we intend to examine whether the exchange of arguments within a debate may connect critical pedagogy to the teachings of classical rhetorical paideia, which begins with the sophistic movement (EGGLEZOU, 2018). We firmly believe that such an attempt could contribute to the pedagogical empowerment of students as critical thinkers and active citizens within the modern educational system.

Keywords: Debate. Argumentation. Teaching of argumentation. Critical Pedagogy.

ⁱ A Revista EID&A agradece vivamente à professora Urška Štremfel, diretora da Revista Šolsko Polje, por autorizar a publicação da tradução do texto original.

This is a translation of an article published by the Slovenian Association of School Field Researchers and the Educational Research Institute, Slovenia in Šolsko polje [The School Field] on December 2019, available online: <https://www.pei.si/en/publishing/school-field-scientific-journal/>. doi.org/10.32320/1581-6044.30(5-6)101-119

Introdução

No filme *Sociedade dos Poetas Mortos*, o personagem-professor, John Keating, estava usando métodos de ensino não convencionais a fim de exortar seus alunos a pensarem sobre si mesmos, no mundo e em sua posição (no mundo) sob uma nova perspectiva. Obter uma nova perspectiva sob a qual os alunos moldarão seu modo de pensar individual e se tornarão cidadãos críticos e ativos consiste em um objetivo diacrônico e essencial de várias práticas pedagógicas.

No contexto desta pesquisa, nosso interesse será focado em duas abordagens pedagógicas distantes no tempo, que enfatizam a necessidade e a possibilidade de empoderamento dos alunos, tanto como indivíduos quanto como cidadãos: a) *paideia*¹ *retórica* e b) *pedagogia crítica*. Em particular, pretendemos examinar se a troca de argumentos em um debate pode conectar a pedagogia crítica aos ensinamentos da *paideia* retórica clássica, que começa com o movimento sofista (EGGLEZOU, 2018). Acreditamos firmemente que tal tentativa poderia contribuir para o empoderamento pedagógico dos estudantes como pensadores críticos e cidadãos ativos dentro do sistema educacional moderno.

Antes do exame das hipóteses que nos levaram à redação deste artigo, é importante descrever os eixos segundo os quais o debate gira. O debate consiste em um processo dialógico formal de troca de argumentos – de acordo com certas regras – entre dois participantes ou grupos. A controvérsia se refere a uma questão polêmica da vida contemporânea, escolhida cuidadosa e intencionalmente e que esteja inerentemente relacionada ao contexto histórico, político e social em que ela surge (ERICKSON *et al.*, 2003). Durante o debate, cada grupo de participantes se empenha em apoiar a “verdade” de sua posição em relação ao tópico, na tentativa de persuadir o auditório. Simultaneamente, cada grupo adota uma postura crítica em relação à “verdade” da equipe oposta por meio da formulação de contra-argumentos, que refutam a tese oposta diante de um público dotado de raciocínio.

¹ N.T.: O conceito de *paideia* não designa unicamente o conjunto de técnicas para, desde cedo, preparar a criança para a vida adulta. O conceito ampliado designa métodos e resultados do processo educativo que se prolonga por toda vida, além dos anos escolares. A *Paideia* vem por isso a significar “cultura entendida no sentido perfectivo que a palavra tem hoje entre nós: o estado de um espírito plenamente desenvolvido, tendo desabrochado todas as suas virtualidades, o do homem tornado verdadeiramente homem” (MARROU, 1966, p. 158).

Torna-se óbvio que o debate consiste em um processo dinâmico, exigente e agonístico² ou que demanda “agon intelectual” (DAQING, 2010, p. 6806), bem como em uma forma particular de diálogo público. Como tal, o debate exige que os participantes desenvolvam e executem habilidades intelectuais e de comunicação complexas, imbricadas no privilégio da liberdade de expressão. Por exemplo, iremos nos referir a habilidades como:

- a) escuta ativa de argumentos opostos,
- b) análise crítica direta, a desconstrução e a refutação da argumentação, exercida por meio de perguntas e contra-argumentos críticos;
- c) suporte linguístico eficiente da interpretação subjetiva que cada grupo dá ao tópico por meio dos argumentos apropriados; e
- d) as habilidades de comunicação dialógica, necessárias durante a troca de argumentos.

Uma hipótese inicial relativa ao exame do tópico pode ser a de que o debate, tanto como processo de investigação quanto como defesa de tese por meio da invenção de argumentos e contra-argumentos razoáveis (FREELEY; STEINBERG, 2009, p. 2), pode ser facilmente aceito, ao mesmo tempo, pela pedagogia retórica e crítica como estratégia de ensino. Isso se deve ao fato de que as duas abordagens pedagógicas mencionadas parecem se desenvolver em um terreno comum, como será extensivamente mostrado nas partes seguintes do nosso artigo. Em particular, poderíamos apoiar a ideia de que a pedagogia retórica, por meio do debate, oferece a possibilidade de ‘novas vozes’ serem ouvidas, em contraste com as ideias dominantes e conservadoras. Por exemplo, podemos nos referir às vozes de classes sociais oprimidas, como mulheres oprimidas ou outros grupos de minorias sociais (por exemplo, refugiados) devido à possibilidade de geração de argumentos sólidos. Em outras palavras, poderíamos apoiar a ideia de que o debate oferece aos alunos a possibilidade de sublinhar as injustiças sociais e liberar seu modo de pensar das ideias convencionais, triviais e/ou dominantes.

Os pensamentos dos participantes, liberados dos padrões comumente aceitos, criam condições para ativação e ação adicionais que garantirão as

² A palavra *agonístico* tem suas raízes na Grécia antiga - especificamente nos concursos atléticos agonísticos (para usar o sentido mais antigo da palavra) chamados *agons*, apresentados em festivais públicos. Do conflito físico à disputa verbal, “agonístico” passou a ser usado como sinônimo de “argumentativo” e, mais tarde, como “luta pelo efeito” ou “tensão”.

mudanças sociais pretendidas. Sob essa perspectiva, o debate pode estar ligado aos princípios que formam o espírito geral da pedagogia crítica. Pode se tornar uma abordagem de ensino e aprendizagem de linguagem que visa a reformar as assimetrias de poder e a dominação no próprio contexto do *status quo* por meio da emancipação e empoderamento do oprimido (KINCHELOE, 2004).

Apesar de todas as suposições acima, a pesquisa teórica do tópico revela que, no âmbito da pedagogia crítica, o debate como prática pedagógica é questionável, como será mostrado a seguir. A contestação do debate decorre de razões epistêmicas, ideológicas e/ou políticas, enquanto seu uso discerne a pedagogia crítica do movimento do pensamento crítico. Como resultado, o debate é aceito como estratégia educacional, essencial para o cultivo do pensamento crítico (FREELEY; STEINBERG, 2009, p. 3). Por esse motivo, o *dissoi logoi*³ de Protágoras foi reformulado como prática educacional moderna. Por exemplo, podemos lembrar o “jogo de acreditar” e o “jogo de duvidar” de Peter Elbow (1986) que visam a cultivar a argumentação dos alunos sobre a verdade de um tópico, apenas para duvidar em um segundo nível. Na mesma linha, Angelo e Cross (1993) usam uma grade pró/contra para analisar brevemente as percepções existentes dos alunos sobre um tópico, apenas por exame dos dois lados.

Ao contrário, o ponto de partida neomarxista da pedagogia crítica (PORFILIO; FORD, 2015, p. xvi), bem como a ênfase que coloca na eliminação de modos de pensar dominantes neocapitalistas (como a distribuição desigual do poder) e de convicções sociais falsas (como a convicção de igual possibilidade e meritocracia) – estando de acordo com os princípios e as posições básicas da Escola de Frankfurt – distinguem a pedagogia crítica do movimento do pensamento crítico, este considerado como uma abordagem crítica que visa principalmente ao cultivo e à evolução do pensamento individual sem garantia de sua contribuição positiva para a (re)formulação do devir social (PAUL; ELDER, 2002).

³ N.T.: *Dissoi Logoi* (grego *δισσοὶ λόγοι* “argumentos contrastantes”) é um exercício retórico de autoria desconhecida, destinado a ajudar um indivíduo a obter uma compreensão mais profunda de um problema, forçando-o a considerá-lo do ângulo de seu oponente, o que pode servir tanto para fortalecer seu argumento ou para ajudar os debatedores a chegarem a um acordo.

Nesse contexto conflituoso, o debate, sob a ótica da pedagogia crítica, é considerado uma ferramenta que reproduz formas de poder e racionalidade que representam e incorporam uma maneira sistêmica e trivial de perceber a realidade, devido ao “antagonismo de interesses” (ADORNO, 1974, p. 17) que o agonismo⁴ cultiva. Como consequência, o debate se afasta da estrutura da pedagogia crítica, enquanto as abordagens mencionadas são examinadas como aspectos distintos ou até opostos da chamada tendência do ensino crítico (BURBULES; BERK, 1999).

Além disso, nesse mesmo contexto de discordância, a natureza agonística do debate é desacreditada. Especificamente, defende-se que o uso prolongado do debate consista em uma causa importante para a formação de uma cultura argumentativa profundamente polarizada, conflituosa ou polêmica (TANNEN, 1999), que deve ser superada (TANNEN, 2006, p. 616), tanto no nível de aquisição de conhecimento quanto no nível de exploração de ideias, por meio da visualização de mais de dois polos de oposição. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Tannen defende o exame de mais de dois lados de um tópico e propõe o cultivo de formas dialógicas alternativas de “expressar oposição e negociar desordem” (TANNEN, 2006, p. 627).

Essa postura crítica em relação ao debate impõe seu exame mais aprofundado como prática pedagógica na comunidade educacional. Essa necessidade é sublinhada pelo uso prolongado do debate na realidade social e política, além dos debates competitivos (EDWARDS, 2008) que ocorrem dentro da escola e/ou da estrutura acadêmica. Mais especificamente, o debate consiste em uma prática usual de comunicação, que é amplamente exercida de modo mais ou menos formal em várias instâncias da vida cotidiana profissional, acadêmica, social e política para a tomada de decisões (por exemplo, nos tribunais, na investigação científica ou na arena política ou administrativa) com influências significativas não apenas para a vida sociopolítica de grupos sociais menores ou maiores, mas também para a formação política dos estados, que são governados por princípios democráticos modernos, em que o debate pode influenciar, mesmo assumindo a forma de um referendo.

⁴ Agonismo, para efeito de compreensão deste artigo, pode ser substituído por *competição*, ainda que tenha uma etimologia e um significado mais complexo, que será abordado, ainda neste artigo, ao se discutir *agon*.

Além disso, para as preocupações expressas até esse ponto, vale a pena compartilhar a atenção de estudiosos que enfatizam a importância do auditório (PERELMAN, 1982) em cada situação retórica. De fato, durante o processo de debate, um auditório formado por estudantes participa dele, tanto como receptor das mensagens produzidas quanto como juiz da validade e solidez dos argumentos trocados. Sustenta-se que a argumentação fornecida a uma audiência não seja apenas limitada nem caracterizada por sua função informativa, que é comunicar à audiência informações sobre o tópico examinado. Principalmente, a troca de argumentos diante de um auditório reflete o poder de mudar o mundo (TINDALE, 1990, p. 84), uma vez que depende da decisão final daquele auditório sobre qual ação será escolhida e seguida em relação a diversos tópicos e práticas (debates sobre linhas de ação). Portanto, sob o prisma da pedagogia crítica, poderíamos apoiar a ideia de que o debate se cultiva de maneira igual tanto para os participantes quanto para o público, utilizando “a linguagem da crítica” e “a linguagem da possibilidade” (GIROUX, 1997, p. X)

Como facilmente se torna claro, a dissonância cognitiva, que deriva das visões de oposição mencionadas anteriormente, consiste no terreno necessário sobre o qual tentaremos realizar nossa pesquisa teórica sobre o papel do debate – e conseqüentemente da *paideia* retórica – para a pretendida emancipação intelectual, social e política dos estudantes, como futuros cidadãos ativos, bem como sobre a relação do debate com a pedagogia crítica. Como resultado, questões interessantes são derivadas dessa abordagem de oposição do debate, como:

- a) até que ponto o debate transforma a prática pedagógica na práxis política (GIROUX, 2004, p. 33) no contexto da pedagogia crítica?
- b) Qual a afinidade entre o debate e o cultivo da cidadania crítica? (BURKE, 2013).
- c) Qual é o papel da *paideia* retórica em geral e do debate em particular, no contexto educacional moderno, para a formação de pensadores críticos ativos e responsáveis além de cidadãos democráticos?
- d) Por último, mas não menos importante: qual é o papel dos educadores na familiarização dos alunos com a prática pedagógica e didática do debate?

Neste artigo, tentaremos responder a essas perguntas. Primeiro, ocorrerá uma breve apresentação de *dissoi logoi* (o precursor do debate moderno). Em segundo lugar, serão apresentadas as principais linhas que definem o arcabouço teórico da pedagogia crítica, dentro do qual o debate é examinado para formar uma conclusão final sobre o valor de seu uso na prática educacional.

1. Paideia retórica e debate

Desde a antiguidade, no contexto da paideia retórica, foi dada ênfase ao poder da fala como forma de desenvolver a identidade dos cidadãos ativos. A prática da arte do discurso foi considerada um provimento valioso para todos os cidadãos, induzidos ao profundo desejo de adquirir conhecimentos sobre questões cívicas e de se envolver ativamente na formação da civilização da época. Entre outros, o conhecimento da arte da fala poderia ajudar um indivíduo a alcançar a realização pessoal e social por meio da participação da formação de uma pólis que pudesse garantir os valores humanos da arte e da justiça. Em outras palavras, poderíamos apoiar a ideia de que o principal objetivo da paideia retórica clássica era a realização da demanda atual da pedagogia crítica para formar estudantes que se tornariam participantes ativos na transformação social e, ao mesmo tempo, cidadãos, ciente de suas qualidades políticas desenvolvidas (McLAREN, 2010, p. 560). Além disso, para a paideia retórica clássica, era comum aceitar-se que o uso proposital da linguagem pelos cidadãos deveria facilitar suas ações em relação à defesa da pólis. Ao mesmo tempo, essa linguagem não deve trair a necessidade de uma persistente dúvida crítica a respeito dessas ações (FONTANA *et al.*, 2004).

Reconhecemos facilmente que essa forma de educação excluía as abordagens do ensino de linguagem, que se baseavam em mera reprodução de conhecimento. Como consequência, a criação de razões e argumentos deve ser contextual de acordo com cada situação retórica (BITZER, 1968). Em outras palavras, a linguagem deve ser adaptada ao ambiente (condições econômicas, políticas, sociais, culturais etc.) e conversar com essas características do ambiente se o objetivo principal dessa discussão cívica para o progresso da pólis.

A concepção de paideia retórica mencionada apresenta semelhanças óbvias com a pedagogia crítica e, especialmente, com o ataque do sistema bancário de educação, apresentado por Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2000, p. 72), o renomado estudioso crítico. Tanto a retórica quanto a pedagogia crítica negam enfaticamente a ideia de que os alunos podem ser comparados a recipientes vazios, que devem ser preenchidos pelo professor que lhes deseja fornecer conhecimento trivial (SHOR, 1992, p. 32).

Em contraste com a abordagem de educação para paideia retórica mecanicista e não humanística mencionada, a instrução de indivíduos que estão obtendo consciência de sua identidade cívica pressupõe, entre outros, processos-práticas, como:

- a) fazer perguntas,
- b) formar juízos,
- c) negociar interesses opostos.

Por meio dessa interação criativa e dialética, a *isegoria*⁵ é garantida como a qualidade da liberdade de expressão de todos os participantes em termos iguais (BONIOLO, 2012, p. 54). Na antiguidade, o debate foi aceito como capaz de proporcionar terreno fértil para a exibição desses processos.

O debate, como prática pedagógica oficial, começou com o movimento sofista do século V a.C. e, em particular, com o *dissoi logoi* de Protágoras (D. L. 9.8.53). *Dissoi logoi* foram colocados no centro da paideia retórica, sombreando-a em tons de agonismo (ONG, 2002, p. 108). Além disso, foi comumente aceito que a prática de *dissoi logoi* poderia contribuir para a formação de indivíduos capazes de examinar e gerenciar efetivamente questões pessoais e cívicas devido ao aprimoramento de suas habilidades argumentativas com *logos* e *antilogos*, que é a capacidade de inventar argumentos a favor e contra determinada posição.

Além disso, na antiguidade, a prática do debate estava revelando a visão sofística referente tanto à relatividade do conhecimento como à subjetividade da chamada “verdade”. Como resultado, no âmbito *dissoi logoi* cada tese pôde ser ouvida e, simultaneamente, submetida a um exame crítico,

⁵ N.T.: *Isegoria*: é um conceito oriundo da democracia grega. Consiste no princípio da igualdade do direito de manifestação na Eclésia, a assembleia dos cidadãos, onde se discutiam os assuntos da pólis.

desenvolvendo tolerância em relação à pluralidade de opiniões (MIELCZARSKI, s/d) e em relação à alteridade. Concluindo, podemos sublinhar que o debate foi considerado uma prática profundamente democrática que permitiu o desenvolvimento da polifonia, a justaposição de argumentos a favor de uma questão cívica com argumentos contra na mesma questão. Dessa maneira, o debate estava conduzindo o auditório, primeiro, para a formação de uma abordagem multifacetada da realidade e, segundo, para a escolha consciente de uma decisão e/ou ação que pudesse efetuar as mudanças necessárias em cada assunto debatido.

Além disso, o debate como *dissoi logoi* propagou a qualidade retórica, tanto para o ensino da argumentação quanto para a educação cívica. Em particular, considerou-se que a prática de *dissoi logoi* introduziu o novo modelo de cidadão, que estava se tornando mais poderoso no contexto democrático de sua época, baseando-se na força de seus argumentos e não nos direitos, aristocráticos ou elitistas como era habitual até aquele momento histórico (POULAKOS, 1995, p. 14). Essa é a razão pela qual o programa educacional de Protágoras foi caracterizado, ao mesmo tempo, como “político e argumentativo”, enquanto a argumentação foi julgada positivamente devido à sua “eficiência prática” (MARROU, 1956, p. 51).

Provavelmente, o impacto positivo da prática de *dissoi logoi* para o antigo auditório grego se deveu ao modelo agonístico aceitável e adotado na época, pois estava promovendo a arte do discurso como “uma arte da resposta” (HAWHEE, 2002 185). Para Protágoras, a tomada de decisão correta para cada situação problemática que exigia uma solução (*eubolia*), derivava do confronto de pelo menos duas opiniões subjetivas diferentes sobre ele e não de verdades dogmáticas. Outro objetivo importante para o condutor da prática de *dissoi logoi* era levar seus alunos ao estado de *aporia*, a fim de familiarizá-los com as questões em vários temas cívicos e fazê-los participar dos processos mentais ocorridos durante o confronto crítico de visões diferentes, tudo isso como condição necessária para adquirir a virtude cívica.

Além disso, Hawhee (2002, p. 185-186) legitimou o caráter agonístico de *dissoi logoi*, ao relacionar tal prática diretamente ao desenvolvimento da virtude cívica. Essa prática apoia a ideia de que, para os gregos antigos, o *agon* não estava identificado com nenhuma forma de competição que visasse à

vitória e ao prêmio (*athlios*, a disputa por um prêmio), mas com o campo no qual opiniões contrárias poderiam ser encontradas por razões pedagógicas e educacionais. Além disso, indica que o caráter agonístico da troca de argumentos e contra-argumentos estava relacionado ao cultivo da virtude cívica dos estudantes, não como um objetivo, mas como “um constante apelo à ação” (HAWHEE, 2002, p. 187). A virtude era exposta pelos participantes com coragem diante dos oponentes, da audiência e dos juízes que estavam participando do processo. Em outras palavras, o elemento evolução, em oposição à aceitação de uma realidade cristalizada, era essencial para a realização de um *agon*. Essa visão poderia se entrelaçar com a negação do ser, de Freire, como a existência de uma realidade (e uma educação) definida e fixa em favor da aceitação de uma vida de ser constante (FREIRE, 2000).

Os pontos que foram levantados até agora pretendem revelar claramente a relação orgânica entre paideia retórica e debate, bem como as possíveis interconexões entre paideia retórica e pedagogia crítica. Ao mesmo tempo, as referências teóricas acima visam a revelar a contribuição da paideia retórica e do debate para a formação de cidadãos com pensamento ativo no contexto democrático da antiga Atenas, enquanto revelam uma profunda preocupação em relação às possibilidades de um análogo moderno: o uso pedagógico do debate.

2. O debate no contexto da pedagogia crítica

No entanto, uma questão que se coloca é se o debate pode ser implementado no contexto da pedagogia crítica. Essa questão se torna ainda mais desafiadora se considerarmos que o cultivo da identidade cívica dos alunos é um objetivo principal tanto para a pedagogia crítica quanto para a paideia retórica. No que diz respeito à pedagogia crítica, considera-se importante a necessidade de osmose da educação em diversas esferas públicas como política, econômica e cultural (FREIRE, 1989; KINCHELOE, 2004; McLAREN, 2007; IAMISIAMI, 2013, p. 25). Tal necessidade vem, em primeiro lugar, de apontar iniquidades e injustiças sociais e, em segundo lugar, de conduzir os estudantes em termos de práxis para a aquisição da cidadania ativa. A garantia do direito dos alunos à controvérsia, oposição e resistência

por meio da fala (CRAWFORD, 2010, p. 817-8) é considerada uma condição necessária para a consecução desse objetivo.

Como a noção de conflito desempenha um papel crucial no contexto da pedagogia crítica (BUFFINGTON; MONEYHUN, 1997, p. 4), seria razoável aceitar a ideia de que o debate poderia ser facilmente inserido nela. Essa posição é reforçada pelo pressuposto de que a pedagogia crítica reflete uma dinâmica oposição ao *status quo* neoliberal que pretende “desconstruir” o discurso de várias formas modernas de hegemonia e dominação (social, política, econômica, educacional etc.) alcançando a “transformação social” (THERIANOS, 2014, §2) no contexto de um debate desafiador com dimensões sociopolíticas.

Como consequência, poderíamos aceitar a visão de que a prática do debate cumpre parâmetros essenciais da pedagogia crítica. Entre eles, podemos incluir algumas noções importantes, como as seguintes:

- a) diálogo;
- b) educação propositora de problemas;
- c) codificação e decodificação da informação;
- d) conscientização e consciência crítica (OKAZAKI, 2005);
- e) práxis como definição de ação reflexiva (CHRISTIANSEN; ALDRIDGE, 2013, p. 7-9).

Introduzindo o ponto do diálogo, para Freire (1978, p. 192-3), o diálogo crítico na sala de aula e na sociedade é uma estratégia educacional essencial para a libertação e emancipação dos alunos. A troca de pensamentos e convicções a respeito de vários problemas sociais ajuda os alunos a compreender melhor essas questões por meio de sua interação discursiva. Nesse ponto, poderíamos apoiar a ideia de que, apesar de sua estrutura regulatória, o debate ainda consiste em uma espécie de processo dialógico. Independente do fato de o debate assumir a forma de um diálogo formalmente organizado, que se baseia em regras (por exemplo, número definido de participantes, tempo específico para a troca de argumentos, número de perguntas etc.), ele cria o espaço necessário para garantir a igualdade de expressão de cada lado argumentativo no contexto de respeito mútuo entre os participantes das duas equipes.

Por meio da forma dialógica do debate, os participantes ainda podem usar o discurso para definir ou, mais precisamente, “nomear o mundo” (FREIRE, 2000, p. 18), adquirir conhecimento mais amplo e aprofundado das questões sociais que enfrentam na vida cotidiana, reconsiderá-las criticamente e tornar-se ciente da possibilidade de mudança social que sua ação possa trazer. Em outras palavras, o debate consiste no compartilhamento dialógico de uma experiência que se baseia em um processo circular de: a) raciocínio, b) expansão do modo de pensar, c) escuta ativa e d) interação discursiva, que potencialmente pode levar à transformação de práticas relativas à realidade social examinada, garantindo a concordância do auditório. Em outras palavras, aceitamos a ideia de que o debate consiste em uma práxis em que o poder de transubstanciar uma ideia pedagógica em uma prática social na realidade está oculto.

Além disso, o debate pode ser inserido no quadro da “educação por proposição de problemas” (FREIRE, 1985, p. 22; SHOR, 1992; DEWEY, 1916). A troca de argumentos é desencadeada pelo exame de uma questão ambivalente, que pode ser paralela às “situações limite” de Freire (1997, p. 80), que surgem dentro de um contexto histórico e cultural específico. O debate mostra aos alunos problemas sobre vários tópicos que podem parecer familiares para eles (“é assim que as coisas são”), mas também podem não ser. O exame mais profundo desses tópicos leva os alunos a uma nova familiarização com eles. Ira Shor descreve esse processo como “reexperimentando extraordinariamente o comum” (1980, p. 93). Por exemplo, o tópico do debate pode estar relacionado a:

- a) experiências pessoais dos estudantes (por exemplo, O estado proporciona oportunidades educacionais iguais a todos os estudantes);
- b) assuntos sociais em geral (por exemplo, A grande afluência de refugiados causa desemprego em um país);
- c) assuntos científicos (por exemplo, o mapeamento de DNA deve ser proibido);

De acordo com a taxonomia de Shor (1992), pode-se estabelecer as seguintes categorias de tópicos:

- a) questões *geradoras*, que resultam da vida cotidiana;

- b) questões *atuais*, que derivam da realidade;
- c) questões *acadêmicas*, relativas a várias ciências (SHOR, 1992, p. 55, 58, 73).

Além disso, poderíamos apoiar a ideia de que, por meio da troca de argumentos, todos os membros das equipes de debate e o público participam da codificação das informações que formam uma imagem ampliada do tópico examinado. Ao mesmo tempo, independentemente da posição que cada grupo apoie, os participantes e o público se envolvem com a decodificação do novo conhecimento adquirido pelo pensamento crítico e pela identificação com a argumentação oferecida (FORD, 2017, p. 3).

A isso se adiciona o fato de a controvérsia entre os participantes e o teste crítico mútuo de ideias contribuírem para uma conscientização mais eficiente (FREIRE, 2005, p. 15) de importantes ideias culturais e práticas sócio-políticas por meio, conforme for o caso, de intensa acusação. Nesse contexto, os participantes são frequentemente chamados a argumentar contra as convicções que compõem sua identidade individual. Nesse processo, a conscientização crítica é desenvolvida (FREIRE, 2005, p. 15) em associação com a concepção de decisões razoáveis e críticas, que podem levar a mudanças sociais e à formação de uma nova realidade social, econômica, política e cultural. Nesse novo contexto, as ações individuais podem ser redefinidas, cultivando a retórica e a pedagogia da esperança (FREIRE, 1998). Além disso, debater fornece aos participantes a possibilidade de resistência por meio do discurso a um *status quo* imposto como de refutação a estereótipos e modos de pensar dogmáticos. Por último, mas não menos importante, a participação em um debate pode revelar as relações de poder e domínio que estão relacionadas ao processo de argumentação como prática interativa na sala de aula, na família, no emprego, na política e em todos os aspectos da vida social.

Apesar do terreno comum que parece relacionar o debate à pedagogia crítica, seu caráter agonístico pode ser considerado um obstáculo ao seu uso na sala de aula. Seguindo a mesma linha de Theodor W. Adorno (1974), Colaguori (2012, p. vii) “incinera” o racionalismo cultural do *agon*, pois o correlaciona diretamente com o problema da dominação universal do capitalismo e da imposição de ‘verdades’, que reproduzem violência social e

injustiça. Ele não hesita em comparar o *agon* a uma ferramenta que pretende impor ideologias dominantes, reiterar a violência e a exclusão de vários grupos sociais e opiniões e, finalmente, reduzir a resistência crítica a patologias sócio-políticas análogas (COLAGUORI, 2012, p. XII).

Sob essa perspectiva, as habilidades argumentativas dos participantes são usadas para persuadir e/ou enganar o público apenas pela vitória de uma equipe sobre a outra, enquanto as opiniões trocadas são restritas a dois polos. Por outro lado, para a pedagogia crítica, o diálogo aberto é considerado a ferramenta pedagógica mais apropriada para a resolução de problemas, a deliberação de ações e a transformação de convicções profundamente enraizadas devido à sua essência polifônica. O confronto observado entre o diálogo e o debate reflete, como prática pedagógica, o conflito diacrônico entre retórica e dialética. Em contraste com a superioridade da dialética, que visa a alcançar a verdade cognitiva, a retórica sacrifica a verdade no altar da persuasão (HONNMAN, 2000, p. 223).

O conflito entre as opiniões opostas não termina nesse ponto. Pelo contrário, a eficiência do diálogo como prática pedagógica é questionada (ELLSWORTH, 1989, p. 298), bem como a consecução de importantes objetivos de comunicação. Sob esse ponto de vista, destaca-se que o diálogo deve ser examinado como uma prática situada⁶, formatada por vários parâmetros, tais como: quem, quando, onde e como/sob quais condições são conduzidas (BURBULES, 2000, p. 261-4).

Do mesmo modo, a limitação do espírito agonista dos estudantes é contestada. O agonismo, porém, é considerado um ativo inestimável para enfrentar o sistema burocrático inflexível com o qual eles terão que lidar em sua vida futura. Por exemplo, Bizzell mostra como é importante que os alunos não percam “o valor de desafiar, opor e resistir à interação de forças sociais, culturais e históricas que estruturam nossas vidas” (BIZZELL, 1992, p. 284).

O que foi mencionado até esse ponto revela não apenas a confrontação entre retórica e dialética, mas também entre debate e diálogo. O início deste conflito situa-se na era de Platão e em sua polêmica antirretórica, como é desenvolvida em *Górgias*, enquanto se torna óbvio na *Pedagogia do Oprimido*,

⁶ N.T.: Segundo o *New London Group*, prática situada é uma “imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de alunos que são capazes de desempenhar papéis múltiplos e diferentes com base em seus antecedentes e experiências” (CAZDEN *et al.*, 1996, p. 85).

de Freire, onde o autor destaca mais uma vez que “esse encontro dialógico não pode ocorrer entre antagonistas” (FREIRE, 2000, p. 129, nota 5) que exibem “características opressoras” (FREIRE, 2000, p. 129). De fato, a retórica é condenada como um meio de manipulação e produção de fala vazia que visa à persuasão monológica e à opressão de objetos-receptores. Nesse caso, por meio da propaganda, um sujeito dominante sucede à chamada “invasão cultural” (FREIRE, 1974, p. 86) e à injustiça social.

Por outro lado, opiniões mais moderadas apoiam que a relação entre retórica e dialética é complementar. Honnmann (2000), baseado em Aristóteles, apoia a ideia de que há uma “base histórica do raciocínio dialético na aceitação de suas premissas pelo auditório e da justificativa dialética da retórica pela interação corretiva de pontos de vista opostos” (HONNMANN, 2000, p. 233).

Adotando a mesma postura, tentaremos revelar por que acreditamos que o debate seja útil para ser implementado entre outras práticas dialógicas no contexto da pedagogia crítica, para a formação de futuros cidadãos ativos. Nossa posição consiste em uma tentativa de relacionar o exame agonístico da realidade com uma tomada de decisão consciente e cooperativa.

3. Debate e cultivo da cidadania ativa

A formação de cidadãos ativos é uma necessidade e prioridade educacional. Como tal, está relacionada ao cultivo de indivíduos que, voluntária e independentemente da posse de posições de poder, no futuro, assumirão papéis e responsabilidades pela coformação da sociedade sociopolítica, cultural e de realidade ambiental em termos de justiça, equidade e liberdade.

O desenvolvimento da linguagem específica e a troca de argumentos relacionadas à perspectiva e visão do mundo por meio de formas colaborativas de libertação são pré-requisito para a manifestação de ações desejáveis na esfera pública. Para atingir esse objetivo como educadores, apoiamos a ideia de que devemos igualmente incentivar a participação dos alunos em formas de argumentação cooperativa e agonística, na tentativa de formar cidadãos que não se limitam a uma imposição superficial e estreita de ideias. Por outro lado, devemos promover a formação de estudantes que

lutam pelo exame agonístico de questões sociopolíticas emergentes e que se esforçam para garantir a “dialética do controle” (GIDDENS, 1979, p. 149) e a crítica à dominação por meio da análise e refutação do “discurso do poder” (GIDDENS, 1979, p. 92), quando ativado para legalizar os interesses parciais dos grupos hegemônicos (GIDDENS, 1979, p. 187).

Os princípios básicos da filosofia política de Hannah Arendt se tornarão a principal fonte argumentativa para apoiar nossa tese. A filósofa germano-americana parece abraçar a paideia retórica e reconciliar a liberação com o agonismo para alcançar um objetivo político maior e diacrônico: frustração ou mesmo a extinção do totalitarismo (ROBERTS-MILLER, 2002, p. 598). Para Arendt, a formação da consciência política dos cidadãos ativos é uma tentativa difícil, uma vez que surgem desafios importantes. Poderíamos nos referir ao apego persistente ao ego subjetivo que limita e inviabiliza o envolvimento em uma ação comumente delimitada, à relutância de muitos indivíduos em assumir responsabilidades por questões públicas, ou à sua assimilação pelo poder sistêmico existente. Como consequência de tudo isso, surgem passividade, complacência e indiferença em relação à formação da realidade. Todas essas posições, quando fortalecidas de maneira mais ou menos consciente, podem apoiar formas totalitárias de poder, uma vez que os indivíduos que adotam essas posições se recusam a participar ativamente e assumir responsabilidades – tanto no nível da fala quanto da ação – pela formação do contexto sociopolítico e cultural. Em particular, por causa do Holocausto, Hannah Arendt (1978, p. 4) ataca a facilidade não explicada com a qual centenas de pessoas sem tendências antisemitas trabalharam pelo genocídio dos judeus no contexto de seu dever burocrático ou para evitar pontos de conflito com seus superiores. Além disso, ela observa o perigo da exclusão de “ação espontânea ou realizações extraordinárias” (ARENDR, 1958, p. 40). Esse perigo é gerado pela legalização de numerosas regras e pelo poder político negativo de assimilação, que muitas vezes deriva do apego rígido a regras burocráticas e/ou da assimilação dos conselhos de cidadãos e da perda da dinâmica da ação (ARENDR, 1958, p. 219).

Nesses casos, Hannah Arendt, ao pagar o preço pela crítica que enfatiza uma contradição interna ao núcleo de sua teoria política (VILLA, 1996, p. 56), parece aceitar o espírito agonístico ou mesmo polêmico que está escondido sob uma controvérsia. Ela apoia a ideia de que a controvérsia garante o

espaço necessário de ação e fala como pré-requisito para o envolvimento na vida política e para a luta de cada forma de totalitarismo, apesar dos possíveis perigos que podem estar ocultos no processo de debate (LEDERMAN, 2014, p. 329). Contrariamente à ideia de que o debate pode advir de ambições pessoais ou representar equipes de elite, Arendt expressa sua aceitação dos oradores, pois devido à sua “paixão por ideias e política [...] [estão] dispostos a correr riscos” (ROBERTS-MILLER, 2002, p. 589), para apoiar sua ação pessoal por meio de seu discurso e por expressar abertamente à esfera pública suas ideias por meio do uso de argumentos sólidos. Como defensora da verdade, Arendt enfatiza o uso de argumentos factuais (ROBERTS-MILLER, 2002, p. 594), enquanto destaca o papel dos valores que devem permear a controvérsia, como, por exemplo, “o espírito de luta sem ódio e “sem espírito de vingança” em combinação com “indiferença às vantagens materiais” (ARENDR, 1972, p. 167). Sob essa perspectiva, a retórica, no contexto de um debate, pode efetivamente servir ao desenvolvimento da ação na esfera pública. Além disso, a controvérsia pode se tornar um escudo protetor contra ideias totalitárias devido à coragem de uma pessoa que eleva a voz para ser ouvida pelo sistema hegemônico.

Conclusões

Para concluir, o debate consiste em uma prática pedagógica multidinâmica. Parece que, dentro do processo de troca argumentativa de ideias, grandes quantidades de energia são armazenadas, capazes de reproduzir ou desconstruir as relações de poder que estão aparecendo na esfera sociopolítica pública. Sob essa perspectiva, poderíamos aceitar a ideia de que o debate, como o núcleo duro da paideia retórica, não tem apenas o caráter de um “jogo intelectual” (*jeu d’esprit*) (HUIZINGA, 1949, p. 51). Simultaneamente, consiste em uma práxis política, que pode ser implementada dentro da pedagogia crítica e da educação política, em geral, uma vez que oferece aos alunos a possibilidade de, devido à força de seu discurso, transcender a sala de aula e ser conduzido, como cidadão, à ação ativa para a formação de uma realidade diferente e desejável. Em outras palavras, apoiamos a ideia de uma relação direta entre debate e cidadania crítica que contribui para a formação de cidadãos que – entre outros – têm a

capacidade de avaliar razões a favor e contra várias práticas alternativas em relação a processos que exigem deliberação pública e decisões razoáveis (SIEGEL, 2010, p. 9).

Como consequência, a conscientização do poder do debate na educação política de jovens estudantes nos leva à conclusão de que a comunidade educacional deve estar extremamente atenta com relação aos termos de envolvimento nela, como educadores que a utilizam como ferramenta pedagógica ou como alunos que participam do processo de assumir o papel de orador ou outro papel público. Além disso, é importante notar que o envolvimento em um debate não equivale ao uso correto da linguagem durante seu processo. Consiste em uma postura de vida. Pressupõe a compreensão de que o debate não é a única forma de trocar argumentos dentro do contexto de fóruns comunitários deliberativos. É importante que os alunos percebam que pode haver mais de dois lados no que diz respeito ao exame dialógico de um tópico. Em outras palavras, o debate não deve ser equiparado à percepção de argumentação dos alunos como erística. Sua consideração não deve se limitar à invenção dos argumentos apropriados, independentemente de parâmetros éticos e regras de razão para a realização de poder, fama e autoridade. Durante a participação em um debate, os estudantes não são oponentes, mas cooperam com o exame agonístico da realidade que eles compartilham por meio de suas experiências. Além disso, apoiamos a ideia de que a participação em um debate pressupõe a familiarização prévia de estudantes e educadores com toda uma cultura argumentativa no contexto de discussões dialógicas, perguntas e respostas etc., onde respeito e aceitação de opiniões opostas são desenvolvidos. Além disso, o engajamento no debate pressupõe o ensino de elementos essenciais da teoria da argumentação, com relação à produção de argumentos sólidos, bem como à familiarização dos alunos com os padrões avaliativos de argumentos válidos. Além disso, a invenção e o uso de argumentos devem expressar as vozes autênticas dos alunos e não as ideias triviais que são transferidas ou impostas pelo professor especialista no contexto do processo de ensino. Por fim, não exageraríamos ao declarar que o engajamento no debate pressupõe a existência de um contrato não escrito devido ao qual os participantes estarão comprometidos com o uso de raciocínio e habilidades

linguísticas em termos de *ethos*, *logos* e *pathos*, uso esse destinado à melhoria contínua de si mesmos e do mundo.

Finalmente, apoiariamos a ideia de que essa aceitação não é contrária aos princípios teóricos básicos da pedagogia crítica. Freire destaca as implicações negativas de um diálogo, que é reduzido a “uma simples troca de ideias a ser ‘consumida’ pelos debatedores” (FREIRE, 2000, p. 89). Além disso, em *Pedagogia da Esperança*, ele lembra a imagem de um homem que diante de um grande auditório defendia sua opinião “... falando em voz alta e clara, seguro de si, proferindo seu discurso lúcido” (FREIRE, 1998, p. 18), baseando-se na força de sua retórica. Em outras palavras, Freire parece incorporar um poder latente à retórica, como Platão fez em Fedro, quando “é atrelado a um objetivo idealista e ética emancipatória que segue, na esteira da investigação dialógica [...] a natureza da alma” (CRICK, 2016, p. 217). O debate como um aspecto central da retórica fornece o espaço necessário para a formação de pessoas políticas e retóricas responsáveis. Está relacionado a indivíduos que não hesitarão em levantar suas vozes para apoiar os direitos e valores humanos essenciais naquele momento da vida, “quando for imperiosa uma verdadeira invectiva, quando houver uma necessidade absoluta de um profundo senso de justiça, denunciar, zombar, vituperar, atacar, atacar na linguagem mais forte possível”, como destaca o poeta servo-americano Charles Simic (TANNEN, 2009, p. 17).

Referências

ADORNO, Theodor L. W. **Minima Moralia**. Reflections on a Damaged Life. London: Verso Editions, 1974.

ANGELO, Thomas A.; CROSS, K. Patrícia. **Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.

ARENDT, Hannah. **The Human Condition**. Chicago: University of Chicago Press, 1958.

ARENDT, Hannah. **Crises of the Republic: Lying in Politics, Civil Disobedience, on Violence, Thoughts on Politics and Revolution**. New York: Harcourt, 1972.

ARENDT, Hannah. **The Life of the Mind**. New York: Harcourt, 1978.

- BITZER, Lloyd F. The rhetorical situation. **Philosophy and Rhetoric**, n. 1, p. 1-14, 1968.
- BIZZELL, Patricia. **Academic Discourse and Critical Consciousness**. Pittsburgh: University of Pittsburgh, 1992.
- BONIOLO, Giovanni. **The Art of Deliberation**. Democracy, Deliberation and the Life Sciences between History and Theory. Berlin: Springer, 2012.
- BUFFINGTON, Nancy; MONEYHUN, Clayde. A conversation with Gerald Graff and Ira Shor. **JAC - A Journal of Composition Theory**, v. 17, n. 1, p. 1-21, 1997.
- BURBULES, Nicholas C.; BERK, Rupert. Critical thinking and critical pedagogy: Relations, differences and limits. In: POPKEWITZ, Th. S.; FENDLER, L. (eds.). **Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics**. New York: Routledge, 1999. p. 45-66.
- BURBULES, Nicholas C. The limits of dialogue as a critical pedagogy. In: TRIFONAS, P. P. (ed.). **Revolutionary Pedagogies: Cultural Politics, Instituting Education, and the Discourse of Theory**. New York: Routledge Falmer, 2000. p. 251-273.
- BURKE, Michael. **Rhetorical Pedagogy: Shaping an Intellectually Critical Citizenry**. Utrecht: Universiteit Utrecht, 2013.
- CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 85, 1996.
- CHRISTIANSEN, Lois M.; ALDRIDGE, Jerry A. **Critical Pedagogy for Early Childhood and Elementary Educators**. Dordrecht: Springer, 2013.
- COLAGUORI, Claudio. **Agon Culture: Competition, Conflict and the Problem of Domination**. Whitby, Ontario: De Sitter Publications, 2012.
- CRAWFORD, Keith. Active citizenship and critical pedagogy. In: LOVAT, Terence; TOOMEY, Ron; CLEMENT, Neville (eds.). **International Research on Values Education and Student Wellbeing**. Dordrecht: Springer, 2010. p. 811-823.
- CRICK, Nathan. The rhetoric of hope: Integrating rhetorical practice into the pedagogy of Paulo Freire. **Educação e Filosofia**, v. 30, n. Especial, p. 213-242, 2016.
- DAQING, Wang. On the ancient Greek ἀγών. **Procedia**. Social and Behavioral Sciences, v. 2, p. 6905-6812, 2010.
- DEWEY, John. **Democracy and Education**. New York: McMillan, 1916.
- DIOGENES Laertius. **Lives of the Eminent Philosophers**. Translation: Robert Drew Hicks. Cambridge: Harvard University Press, 1942.

EGGLEZOU, Fotini. Diachronic approach of the pedagogical dimension of controversy. In: CONFERENCE "MODERN PEDAGOGUE", 4, 2018, Athens, **The Conference Proceedings [...]**, Athens, 2018. p. 402-410.

EDWARDS, Richard E. **Competitive Debate: The Official Guide**. New York: Penguin Group, 2008.

ELBOW, Peter. **Embracing Contraries: Explorations in Learning and Teaching**. New York: Oxford University Press, 1986.

ELLSWORTH, Elizabeth. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. **Harvard Educational Review**, v. 59, n. 3, p. 297-324, 1989.

ERICKSON, Jon M.; MURPHY, James J.; ZEUSCHNER, Raymond Bud. **The Debater's Guide**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2003.

FONTANA, Benedetto; NEDERMAN, Cary J.; REMER, Gary (eds.). **Talking Democracy: Historical Perspectives on Rhetoric and Democracy**. Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 2004.

FORD, Derek R. **Education and the Production of Space**. Political Pedagogy, Geography, and Urban Revolution. London: Routledge, 2017.

FREELEY, Austin J.; STEINBERG, David L. **Argumentation and Debate**. Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2009.

FREIRE, Paulo. **Education for Critical Consciousness**. London: Bloomsbury, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy in Process**. The Letters to Guinea-Bissau. New York: The Seabury Press, 1978.

FREIRE, Paulo. **The Politics of Education**. Culture, Power and Liberation. New York: Bergin and Garvey, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage**. Lanham, MD: Rowan & Littlefield, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Heart**. New York: Continuum, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of Hope**. New York: Continuum, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed**. New York: Continuum, 2000.

FREIRE, Paulo. **Education for Critical Consciousness**. London: Continuum, 2005.

GIDDENS, Anthony. **Central Problems in Social Theory**. Berkeley: University of California Press, 1979.

GIROUX, Henry A. **Pedagogy and the Politics of Hope**. Theory, Culture and Schooling. Colorado: Westview Press, 1997.

GIROUX, Henry A. Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards a pedagogy of democratization. **Teacher Education Quarterly**, v. 31, n. 1, p. 31-47, 2004.

HAWHEE, Debra. Agonism and Aretê. **Philosophy and Rhetoric**, v. 35, n. 3, p. 185-207, 2002.

HONNMANN, Hanns. Rhetoric and dialectic: some historical and legal perspectives. **Argumentation**, v. 14, p. 223-234, 2000.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. London: Routledge and Kegan Paul, 1949.

KINCHELOE, Joe L. **Critical Pedagogy Primer**. New York: Peter Lang, 2004.

LEDERMAN, Shmuel. Agonism and deliberation in Arendt. **Constellations**, v. 21, n. 3, p. 327-337, 2014.

MARROU, Henri Ireneé. **A History of Education in Antiquity**. Madison: The University of Wisconsin Press, 1956.

McKERRROW, Raymie E. Critical rhetoric: Theory and praxis. **Communication Monographs**, v. 56, n. 2, p. 91-111, 1989.

McLAREN, Peter. **Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education**. Boston: Allyn and Bacon, 2007.

McLAREN, Peter. Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Re-thinking the political economy of critical education. In: GOUNARI, P.; GROLLIOS, G. (eds). **Critical Pedagogy: A Text Collection**. Athens: Gutenberg, 2010. p. 513-562.

MIELCZARSKI, Cyprian. The heritage of ancient Sophists and modern culture. Polskie Towarzystwo Retoryczne, s/d. Disponível em: <https://retoryka.edu.pl/en/the-heritage-of-ancient-sophists-and-modern-culture/>. Acesso em: 23 set. 2019.

OKAZAKI, Takayuki. Critical consciousness and critical language teaching. **Second Language Studies**, v. 23, n. 2, p. 174-202, 2005.

ONG, Walter J. **Orality and Literacy**. The Technologizing of the Word. London: Routledge, 2002.

PAUL, Richard W.; ELDER, Linda. **Critical Thinking**. Tools for Taking Charge of your Professional and Personal Life. New Jersey: Pearson Education, 2002.

PERELMAN, Chaïm. **The Realm of Rhetoric**. London: University of Notre Dame Press, 1982.

PLATO. **Gorgias**. Athens: Kaktos, 1993.

PLATO. **Phaedrus**. Thessaloniki: Zitros, 2006.

PORFILIO, Bradley J.; FORD, Derek R. Schools and/as barricades. An introduction. In: PORFILIO, B. J.; FORD, D. R. (eds.). **Leaders in Critical Pedagogy**. Narratives for Understanding and Solidarity. Rotterdam: Sense Publishers, 2015. p. XV-XXV.

POULAKOS, John. **Sophistical Rhetoric in Classical Greece**. Columbia: University of South Carolina, 1995.

ROBERTS-MILLER, Patricia. Fighting without hatred. Hannah Arendt's agonistic rhetoric. **JAC - A Journal of Composition Theory**, v. 22, n. 3, p. 585-601, 2002.

SHOR, Ira. **Critical Teaching and Every Day Life**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1980.

SHOR, Ira. **Empowering Educational Critical Teaching for Social Change**. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

SIEGEL, Harvey. How should we educate students whose cultures frown upon rational disputation? Cultural difference and the role of reason in multicultural democratic education. In: RALLEY, Y.; PREYER, G. (eds.). **Philosophy of Education in the Era of Globalization**. New York: Routledge 2010. p. 1-7.

TANNEN, Deborah. **The Argument Culture: Stopping America's War of Words**. New York: Random House Publishing Group, 1999.

TANNEN, Deborah. The roots of debate in education and the hope of dialogue. In: MILLER, R. E.; SPELLMEYER, K. (eds.). **The New Humanities Reader**. Boston; New York: Houghton Mifflin Company, 2006. p. 601-632.

TANNEN, Deborah. Taking a war of words too literally. In: GOSHGARIAN, G. (ed.). **Dialogues**. New York: Pearson Longman, 2009. p. 16-20.

TINDALE, Christopher W. **Acts of Arguing: A Rhetorical Model of Argument**. Albany: State University of New York Press, 1999.

THERIANOS, Kostas. Κριτική Παιδαγωγική: Τι είναι και τι δεν είναι [Critical Pedagogy: What it is and what it is not]. **Κριτική Παιδαγωγική [Pedagogical Criticism]**, 2014. Disponível em: https://criticeduc.blogspot.com/2013/02/blog-post_4154.html. Acesso em: 23 set. 2019.

TSIAMI, Danai. Paulo Freire, critical pedagogy and action research. Common problematic views. **Action Researcher in Education**, v. 4, p. 20-42, 2013.

VILLA, Dana. R. **Arendt and Heidegger**. The Fate of the Political. New Jersey: Princeton University Press, 1996.

Forma de citação sugerida conforme ABNT

EGGLEZOU, Fotini. O debate no limiar da Pedagogia Crítica e da Paideia retórica: cultivando cidadãos ativos. Tradução: Ana Lúcia Magalhães. **EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação**, Ilhéus, n. 20, v. 2, p. 200-223, ago. 2020. <http://dx.doi.org/10.47369/eidea-20-2-2780>.