

Luiz Síveres  
Ivar César Oliveira de Vasconcelos  
**Organizadores**

# Diálogo: Um processo educativo



Organização  
das Nações Unidas  
para a Educação,  
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,  
Educação e Sociedade



Brasília, DF  
2018

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora e do Programa Mestrado e Doutorado em Educação da UCB.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

#### Comitê Editorial

*Afonso Celso Tanus Galvão, Célio da Cunha, Cândido Alberto da Costa Gomes, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Geraldo Caliman (Coord.), Luiz Síveres, Wellington Ferreira de Jesus*

#### Conselho Editorial Consultivo

*Maria Teresa Prieto Quezada (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Maria Benites (Alemanha), Roberto da Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Pedro Reis (Portugal).*

#### Revisão:

Capa / Diagramação: *Jheison Henrique*

Impressão e acabamento: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

---

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

DÍÁLOGO: um processo educativo / Luiz Síveres; Ivar César Oliveira de Vasconcelos (Orgs.) - Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018.  
184 p. ; 24 cm.

ISBN: 978-85-62258-23-7

Universidade Católica de Brasília. Unesco. Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

1. Educação – Brasil. 2. Pedagogia. 3. Inclusão Eduacional. 4. Relação entre Aluno Escola. 5. Diálogos formativos. 6. Diálogos pedagógicos. I. Síveres, Luiz; Vasconcelos, Ivar César Oliveira de. II. Título.

CDU: 37.06

---

#### Índices para catálogo sistemático:

- |                                |       |
|--------------------------------|-------|
| 1. Educação: Diálogo           | 37.06 |
| 2. Contatos Humanos: Pedagogia | 37.06 |

#### Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I  
QS 07, lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700 –  
Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601  
catedraucb@gmail.com

# DIÁLOGO NUMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Luiz Síveres<sup>3</sup>

## Introdução

A dinâmica do mundo contemporâneo amplia-se, constantemente, para a conquista de novas fronteiras, e os processos econômicos, políticos e tecnológicos reforçam um cenário que se caracteriza por este movimento global. Nesta cartografia globalizada encontra-se a educação que, por meio da diversidade de sistemas e de políticas, busca responder aos desejos e desafios desta conjuntura.

Independente de um juízo de valor, a proposta, por apresentar o diálogo numa perspectiva pedagógica, tem por objetivo recuperar uma dimensão essencial da própria condição humana, bem como, um processo pedagógico que esteve presente em quase todos os períodos da história humana. Por isso, neste momento, a educação é interpelada a valorizar o diálogo por meio da dimensão antropológica, epistemológica e pedagógica.

Para o aprofundamento da proposta, esta reflexão está partindo da

---

3 Pós-Doutor em Educação e Psicologia (PUC/SP). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (UCB). E-mail: luiz.siveres@catolica.edu.br.

constatação de que o contexto cultural e educacional se expressa com uma forte tendência monológica. Para responder a este desafio, o segundo aspecto procura revisitar a proposta de Martin Buber (1878-1965), que compreendeu o diálogo dentro de uma relação dialógica. E, por fim, apresentar dados de uma pesquisa que indicam a importância do diálogo entre as pessoas e a necessidade deste procedimento estar inserido no projeto educacional.

## Contexto cultural e educacional monológico

No contexto de um mundo globalizado, na travessia temporal de um novo milênio, na redefinição de um novo espaço geopolítico, e na proposição de uma nova configuração das instituições, principalmente comunitárias e sociais, pode-se perceber uma crise civilizacional. Mas a crise é sempre entendida como uma articulação entre o estático e o dinâmico, entre encruzilhadas e caminhos, e entre o caos e o sentido da história, aspectos que necessitam, constantemente, de um discernimento. Neste sentido, embora se tenha uma diversidade de olhares sobre a realidade atual, e a cada novo olhar se revela uma nova paisagem, é possível indicar algumas tendências que podem ser percebidas neste panorama mundial.

É possível identificar, inicialmente, que a história humana tem se revelado, de modo mais explícito no contexto ocidental, por meio de uma diversidade de categorias, mas transparece como tendência predominante uma caracterização patriarcal entre Deus e o homem, entre os seres humanos, e entre os humanos e a natureza. Isto pode ser percebido pela expressão de dependência do imanente em relação ao transcendente, na manifestação de superioridade do masculino em relação ao feminino, e uma demonstração dominadora dos humanos na sua conexão com a natureza. Esta expressão cultural do patriarcado, mesmo considerando os significativos avanços nas diversas experiências de igualdade, liberdade e fraternidade, ainda prevalece na sociedade contemporânea.

É possível intuir, na sequência, uma correspondente categorização de unidirecionalidade que se expressa pela disposição de culturas que se consideram superiores em relação às demais expressões culturais, pela supremacia de países economicamente desenvolvidos em relação àqueles em desenvolvimento, e pela

ascendência das superpotências, principalmente militares, em analogia aos países periféricos. Esta manifestação de domínio imperial, apesar dos avanços nos direitos humanos, das experiências democráticas e das manifestações de solidariedade, ainda tem se configurado de maneira expressiva da conjuntura atual.

Torna-se oportuno, enfim, fazer referência a uma tendência mundial que se manifesta pela unicidade do pensamento. A disposição do pensamento único, em decorrência da multiplicidade de pensamentos se expressa, portanto, na configuração unívoca de se produzir o conhecimento por meio da ciência, pela característica unitária de todos os conhecimentos estarem vinculados às tecnologias, e pela expressão uniforme das ciências estarem, majoritariamente, atreladas ao desenvolvimento econômico. Apesar de alguns avanços poderem ser detectados, por meio da valorização de conhecimentos populares, da apropriação de saberes do cotidiano que estejam a serviço das necessidades humanas, e da referência às sabedorias ancestrais, continua preponderante um pensamento conceitual, funcional e instrumental.

Muitas outras categorias poderiam ser retomadas, mas o patriarcalismo cultural, a supremacia econômica e o fortalecimento do pensamento único se revelam como fundamentais para a compreensão da história contemporânea, cujas origens remontam aos distintos períodos da história, mas que se expressam com muita evidência nos mais diversos ambientes sociais e culturais da atualidade. Tais aspectos, relacionados com muitos outros, constituem-se nos princípios ordenadores de uma sociedade que se defronta com a problemática da dominação cultural, da globalização econômica e do monopólio das tecnologias.

Considerando que os aspectos acima enunciados estão vinculados a uma série de outras tendências, é possível compreender que todos estes movimentos confluem para o fortalecimento de um sistema, que tem como premissa de sustentação um pensamento liberal, por meio do qual se estabelece um processo produtivo de progresso constante, com a finalidade de atender as demandas do mercado global. Esta característica tem como pressuposto um procedimento acumulativo, que beneficia cada vez mais, poucos com muito, e que gera cada vez mais, muitos com pouco.

Este paradigma influencia, fortemente, o conjunto da condição humana e a diversidade dos fenômenos sociais, mas certamente o ambiente educativo e o

processo educacional caracterizam-se como um dos segmentos mais atingidos por este movimento sociocultural. Isto pode ser percebido, tanto pela sua fragilidade diante de um sistema dominante, quanto pela concordância com esta realidade dominadora. Mas pode ser entendida, também, pela proposição de alternativas a estas disposições programáticas e, neste sentido, é oportuno reconhecer o impacto destes pressupostos mais amplos sobre o sistema escolar.

Tal impacto pode ser entendido, primeiramente, na observância das diversas reformas dos sistemas de ensino, que estão em andamento em distintos países e que prescrevem, justamente, uma inserção cada vez maior na dinâmica mercantil, impulsionada pelas tecnologias e pela respectiva profissionalização. Percebe-se, portanto, uma intencionalidade para transformar o processo educativo numa ação mediadora para atender as necessidades do mercado global, por meio da transferência de tecnologias e da capacitação profissional, deixando num plano secundário o processo formativo do ser humano e de sua participação no desenvolvimento da sociedade.

Esta tendência aglutinadora das finalidades educativas, que se revela numa verticalidade intencional, pode ser percebida na expressão de dominação que está, também, em cada ser humano e no conjunto de suas relações. Porém, a educação que deveria servir para a formação humana e para a transformação social, especializou-se para estar a serviço do Estado e, na maioria das vezes, a serviço de um Governo, que por sua vez, estaria aparelhado com as exigências de um sistema hegemônico de acumulação de poder e riqueza.

Assim, esta característica verticalista poderia ser entendida, no ambiente educativo, através da imposição de um sistema educacional, que repercute diretamente nas relações entre os distintos sujeitos escolares. Distingue-se, portanto, uma relação hierárquica entre os sistemas educacionais, mas principalmente entre os sujeitos educativos que exercem, ainda, uma autoridade que reforça uma relação de dependência, seja na manifestação dos conhecimentos ou na função que exercem, e tais aspectos podem ser visualizados numa relação monocrática entre professor e aluno.

Correlacionada a esta tendência mais vertical, é possível alinhar um procedimento mais linear, que pode ser depreendido de uma compreensão histórica que se reflete na continuidade de um progresso sem fim, seja na

expropriação da natureza porque ela está sendo caracterizada como uma entidade de recursos infinitos, seja pela forma de exercitar o pensamento, que estaria reforçando um percurso linear mecanicista. Assim, a fragmentação atomística e a proposição mecanicista do conhecimento estariam potencializando um pensamento racionalista e quantitativo.

Esta forma de pensamento linear proporciona, geralmente, um movimento dominador e excludente em relação à diversidade de pensamentos, porque a mesma estaria levando a um distanciamento ainda maior da cultura que se revela cada vez mais interligada e complexa. Portanto, em contraposição a este procedimento linear do pensamento, que tem por objetivo a formação do especialista, poderia se propor um pensamento mais transversal ou transdisciplinar, que seria mais adequado para a formação profissional e social dos educandos.

O procedimento da linearidade, que estaria em contraposição a um pensamento complexo, pode ser encontrado, também, no espaço acadêmico, que por sua vez repercute em muitos ambientes educativos. O pensamento fragmentado, predominante na linearidade educacional, proporciona um conhecimento justaposto em detrimento de um saber articulado, promove um conhecimento pontilhado em detrimento de um saber integrado, e desenvolve um conhecimento racional em decorrência de um saber universal. Tal procedimento, na conjugação de muitos outros, fortalece um paradigma monológico, principalmente entre a variedade de conhecimentos e a diversidade de saberes.

Na conjugação destes procedimentos é possível perceber, ainda, que a história contemporânea está alijada de uma compreensão mais cosmológica e se restringiu a uma percepção mais antropocêntrica. A modernidade, com base no iluminismo, fortaleceu este paradigma, rompendo os vínculos, principalmente, com o sistema natural e com a dimensão transcendental. Esta tendência em colocar o ser humano no centro de tudo e de todos, em decorrência da diversidade de relações que podem ser explicitadas, fizeram da condição humana a razão proeminente de todos os recursos naturais e sociais.

A predominância desta característica antropocêntrica está contribuindo, assim, com o enfraquecimento das formas vivenciais comunitárias e das experiências associativas, bem como, pela responsabilização pelos espaços públicos e pelos recursos do planeta. Assim, a vida moderna, com este procedimento,

estaria individualizando as relações e privatizando os espaços sociais, fatores que estão sendo introduzidos no ambiente educativo e reforçam, justamente, uma dinâmica de centralização nas relações pessoais, profissionais e sociais.

A fragilidade ou a ausência de relações dialogais pode ser constatada, também, no projeto educacional, tendo em vista que o potencial do conhecimento, em vista de sua profissionalização, está sendo direcionado, na sua abordagem majoritária, para ingressar e permanecer num processo competitivo, no qual a colaboração individual e a participação coletiva tonaram-se aspectos secundários ou desnecessários. Este percurso fortalece, ainda mais, um projeto monocrático, no qual a individualidade se transformou num individualismo centralizador.

Nesta disposição de indicar alguns elementos da realidade atual, seja no âmbito mais amplo, bem como no ambiente educativo, é recomendado afirmar que o atual modelo educacional é fruto da modernidade, que se mantém e prospera, em grande parte, graças à sua dinâmica de verticalidade, linearidade e centralidade. Estamos reforçando, portanto, um sistema educativo que estaria sendo definido, cada vez mais, como uma instância mediadora para instrumentalizar os profissionais para o mercado de trabalho. Neste contexto, o sistema educacional estaria sendo compreendido pela sua referência a um procedimento instrucional, instrumental e profissional.

Embora esta seja uma atividade importante de qualquer sistema educacional, é recomendado, no entanto, que se amplie esta política educativa, no sentido de atender às demais finalidades da educação que compreendem, principalmente, a formação integral e integradora do ser humano, bem como, a formação de todos os cidadãos para estarem comprometidos com o exercício da cidadania, seja ela local ou global.

Com o objetivo de superar, portanto, um percurso cultural pautado no patriarcado, de um sistema econômico baseado no mercado, e de uma tendência abalizada pelo pensamento único e, concomitantemente, superar os aspectos predominantes no processo educacional, que são a verticalidade monocrática, a linearidade monológica e a centralidade monocêntrica, está se propondo o seguinte questionamento: *Como desenvolver um processo educativo dialógico, num contexto cultural e educacional monológico?*

## Processo educativo dialógico

A problemática acima descrita precisa ser iluminada com o objetivo de buscar, entre luzes e sombras, um caminho que seja compatível com o percurso da humanidade, neste alvorecer de um novo século. Para isso é preciso inaugurar um percurso que seja favorável para o desenvolvimento de um processo educacional dialógico, principalmente neste contexto de contradições que a sociedade contemporânea está vivenciando.

Dentre inúmeras possibilidades para projetar um feixe de luz sobre esta realidade está se optando pelo diálogo. A razão de sua escolha está na percepção de que este conceito e esta atitude têm acompanhado toda a história da humanidade e têm se revelado, em distintos períodos históricos, como uma iniciativa eficaz para romper com os projetos mais restritivos, contraditórios e obscuros. Assim, o diálogo pode ser compreendido pela sua manifestação antropológica, epistemológica e pedagógica.

A dimensão antropológica do diálogo pode ser entendida, segundo proposta de Swidler (2007; 2015), como uma dinâmica cognitiva (*Head*), afetiva (*Heart*) e operativa (*Hand*), revelando que a integralidade (*Wholy*) do ser humano se colocaria num processo dialógico consigo mesmo, com os outros, a natureza, e com o transcendente. Neste sentido, o diálogo é um elemento constitutivo da condição humana e sua prática qualificaria cada vez mais a própria existência humana.

O diálogo pode ser exercitado de diversas maneiras, mas para revelar a característica antropológica ele é referenciado, por meio de uma disposição de escuta, fazendo do silêncio uma característica dialogal; pela verbalização da palavra, instituindo o ato comunicativo como um procedimento dialético; e, por fim, a expressão do símbolo, do gesto ou da metáfora, sinalizando para as possibilidades de novas perspectivas para o diálogo.

Assim, o silêncio, por meio da escuta, caracteriza-se como a primeira expressão do diálogo porque transgreda toda a lógica da verbalização e se transforma num processo de interioridade, estabelecendo uma relação consigo mesmo, mas também de conectividade com o outro e a natureza, e de transcendência porque potencializa um movimento que transita por outros campos relacionais.

A palavra, por meio da verbalização, é uma relação de face a face. Mas a palavra pode ser, também, partilhada, refletida ou discutida e, por isso, as palavras estão sempre revestidas de intencionalidades, de tonalidades e de expansividade. A palavra, como diálogo, é um elemento inerente à condição humana porque ela potencializa a razão de viver na sua singularidade e de sobreviver na sociabilidade.

O símbolo, o gesto ou a metáfora são uma brecha para compreender a problemática porque ela proporciona um olhar para além daquilo que está sendo apresentado. Estas características do diálogo atravessam o problema e percebe-se aquilo que está para além daquilo que é perceptível. O diálogo pode ser, portanto, uma luz que ilumina as sombras da humanidade e pode caracterizar-se como um sentido histórico para dar um ordenamento a uma sociedade que se encontra desorientado.

O segundo aspecto do diálogo, como expressão epistemológica, parte do princípio socrático que revela a consciência do não saber (*só sei que nada sei*) para, a partir dele, mergulhar na problemática em busca de algumas centelhas de verdade. Assim, a filosofia nasceu como diálogo e se projetou na história como um constante processo dialogal. A pergunta é sempre feita na expectativa de mergulhar num problema e este é problematizado por meio de uma pergunta. Para isso é necessário ter consciência do problema, que seria o primeiro passo do exercício do pensamento e, na sequência, existiria a possibilidade da indicação de algumas luzes para a sua compreensão, em vista de sugerir encaminhamentos para a solução do respectivo problema.

O diálogo, no campo do conhecimento caracteriza-se, ainda, segundo Campos (2008), como um procedimento dialético. É possível perceber que a dialética, desde a experiência socrática, estava pautada na maiêutica, que é um processo de extrair da alma humana os conhecimentos já formulados. É um procedimento de dar à luz àquilo que foi fecundado e germinado na alma humana. Na sequência, na filosofia platônica, o diálogo como dialética foi idealizado ou intelectualizado por meio da arte de perguntar e responder para se buscar o bem e a luz. Em Aristóteles, no entanto, o diálogo é uma experiência racional, que por meio do teórico, prático e poético se pretende buscar a verdade e a felicidade.

Desta forma, o diálogo contribuiu com o desenvolvimento do pensamento, no sentido de articular a diversidade de saberes que já foram vivenciados pela

humanidade e que poderão ser construídos para a condução do futuro da civilização humana. Esta experiência pode ser retomada da cultura grega, que considerava a alma como a energia catalizadora do espírito, do sentimento e do pensamento. Isto pode ser percebido em Platão (1973), ao propor que o diálogo seria um discurso silencioso da alma consigo mesmo.

A proposição epistemológica do diálogo pode ser compreendida, também, pela geopolítica do pensamento destes filósofos. Assim, Sócrates peregrinava pela praça, na qual o diálogo era uma experiência circular e vivencial. Platão se posicionava na academia e fez do diálogo um procedimento intelectual e vertical. Aristóteles, por sua vez, situava-se na realidade e fazia do diálogo um processo mais existencial e linear. Isto demonstra que o espaço onde se produzem ou reproduzem os diálogos revela, também, o caráter do próprio diálogo e dos sujeitos que se encontram dialogando.

Na terceira dimensão, que é mais pedagógica, o diálogo assume uma articulação entre o racional e o atitudinal, no sentido de fazer do ato reflexivo uma possibilidade de agir, mas garantindo que esta atuação se converta numa nova oportunidade de pensamento. No fundo, deseja-se que, no espaço educativo, possa acontecer a práxis (VÁSQUEZ, 2011), onde teoria e prática se articulam como uma energia propulsora do refletir e fazer pedagógico.

Nesta perspectiva o diálogo assume, também, um percurso de interiorização porque o ser humano tem a necessidade de se comunicar com a sua intimidade, mas ao mesmo tempo tem uma expressão comunitária porque a condição humana é essencialmente relacional, buscando se vincular com os agrupamentos sociais, com os sistemas ambientais e com as expressões transcendentais.

O diálogo no processo pedagógico é essencialmente criativo porque gera novas palavras, é reflexivo porque formula novas perguntas, e é propositivo porque encaminha novas respostas. Neste sentido o diálogo é uma *paideia*, isto é, um processo de formação integral e um procedimento de formação integrador, que educa perguntando e pergunta pelo sentido da educação.

Após percorrer os caminhos do diálogo, sinalizados pela característica antropológica, epistemológica e pedagógica, o diálogo será compreendido numa perspectiva dialógica, tendo como referência a contribuição de Martin Buber (1878-1965). Ele nasceu em Viena, Áustria, e doutorou-se em filosofia na

Universidade de Berlim em 1904, tornou-se professor catedrático na Universidade de Frankfurt em 1923, migrou para a Palestina e assumiu o magistério na Universidade Hebraica de Jerusalém, e em 1959 foi indicado para o Prêmio Nobel da Paz.

Na formulação da proposta filosófica buberiana, encontra-se o princípio dialógico, compreendido como uma abertura relacional que se exercita no cotidiano da vida por meio de uma vivência baseada no encontro e numa relação dialógica. Neste sentido, a condição humana se realiza, essencialmente, por meio de uma infinidade de relações e encontros dialogais.

Mas no conjunto destas possibilidades, Buber (2001) elege dois caminhos para inaugurar um encontro e estabelecer uma relação dialógica, que são os princípios fundantes baseados numa relação do tipo Eu-Tu e Eu-Isso. A primeira palavra princípio tem como características a contemplação, originalidade e plenitude. A segunda palavra está baseada no conhecimento, utilização, interesse e parcialidade. Embora se reconheça a importância destas formas de relacionamento, o autor sugere que a relação do tipo Eu-Tu só acontece no encontro, na relação e no diálogo, enquanto a relação Eu-Isso acontece na apropriação, na conexão e no monólogo.

Esta característica relacional do ser humano, além deste encontro existencial, assume, na proposta de Buber (1987; 2007a), um direcionamento comunitário e societário. Assim, o ser humano, na sua singularidade está orientado para a comunidade e os vários sistemas comunitários contribuem para a realização da socialização humana. Da mesma forma, a sociedade forma-se pela proximidade das pessoas que se organizam em sistemas societários e estes, por sua vez, cooperam para a realização da cultura humana.

Na ampliação das possibilidades relacionais, Buber (2007b) indica ainda o relacionamento que o homem precisa estabelecer com o transcendente, não por meio da compreensão de uma ideia, de uma imagem ou de uma abstração, mas muito mais por meio de um encontro e de um diálogo com o absoluto. Esta proposta vem ao encontro da percepção do autor, no sentido de reconhecer que a humanidade estaria diante de um eclipse de Deus e precisaria buscar uma nova luz, que não seria uma ideia de Deus, mas um amor a Deus. Não seria um pensar Deus, mas um amor relacional com Deus.

Estas formas de diálogo entre o Eu e Tu, por meio da responsabilidade, ampliam-se para a comunidade e a sociedade como expressão de reciprocidade, transcendem para um encontro com o sagrado através do reconhecimento da alteridade e contribuem para uma relação dialógica. Esta diversidade de analogias, caracterizada como uma relação dialógica compreende, segundo Buber (2009), o exercício do afeto (*eros*), o desenvolvimento do pensamento (*logos*), e a promoção da ética (*ethos*).

Tendo como referência estes procedimentos, Buber (2009) indica a educação como o meio mais apropriado para inaugurar novas relações pessoais e sociais. Mas para isso, a educação precisaria priorizar os encontros e não as justaposições, valorizar o diálogo e não a propaganda, qualificar as relações e não os contatos. O diálogo, no ambiente educativo, precisaria ultrapassar, também, os dogmatismos políticos, os impérios econômicos e os discursos ideológicos e instituir um processo mais dialógico e mais dialético.

Assim, a educação na perspectiva dialógica (SÍVERES, 2016), tendo como referência a filosofia buberiana, seria um procedimento de responsabilidade entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, uma metodologia de reciprocidade entre a diversidade dos conhecimentos, e um percurso de solidariedade para com os distintos sistemas naturais e sociais. Neste sentido, a dinâmica dialógica ajudaria a ser mais e a viver melhor, a pensar bem e saber melhor, e agir com mais sentido e atuar com mais significado.

Com o objetivo de resgatar a proposta dialógica, dentro de uma realidade monológica, foi possível compreender que não podemos entrar nas sombras dos outros, mas podemos projetar alguma luz na treva dos outros. Neste sentido, a perspectiva dialógica como uma luz que pode iluminar a educação foi compreendida como uma dimensão relacional do ser humano (dialógico), uma dinâmica potencializadora de conhecimento (dialética) e um processo de construção de uma sociedade democrática (dialogicidade), características essenciais para desenvolver uma disposição dialogal e uma relação dialógica na educação.

## Método

Como foi constatado, o processo educativo passa pelo diálogo, que é sempre uma articulação entre a afetividade e a racionalidade, uma interação entre o sentimento e o pensamento, ou uma sincronização entre a consciência e a ciência. À vista disso, com o objetivo de identificar a compreensão do diálogo e a sua aplicação no espaço escolar, foi realizada uma pesquisa qualitativa com professores universitários.

Isto foi oportunizado porque o governo dos Estados Unidos financiou, por meio do Departamento de Assuntos Educacionais e Culturais, um programa de verão para estudar o pluralismo religioso, tendo como metodologia o diálogo e como meta o desenvolvimento de uma sociedade democrática. No ano de 2017, entre os dias 24 de junho a 5 de agosto, o referido programa foi realizado no Instituto do Diálogo, na Temple University (Filadélfia-EUA), em que participaram 18 professores e dos quais eu fui um dos convidados.

Considerando que o Instituto tem como referência o diálogo, foram encaminhadas duas questões aos participantes: *Qual é a sua compreensão de diálogo? Como isto se aplica na relação entre professor e aluno?* As perguntas e as respostas foram enviadas por mensagem eletrônica durante o curso e 12 colegas contribuíram, sendo identificados pelas iniciais dos nomes e sobrenomes, com o objetivo de resguardar a identidade de cada participante. As questões e respectivas contribuições foram elaboradas em inglês e sua tradução para o português foi realizada pelo autor. O conjunto das participações revelou um cenário bastante diverso, devido à pluralidade da origem cultural, considerando que cada participante estava representando um país diferente.

Apesar desta diversidade, a análise do discurso foi realizada em torno do agrupamento de três categorias, buscando articular os dados da pesquisa com as premissas teóricas. Assim, a dimensão antropológica foi compreendida como um ato de comunicação, a epistemológica como inter-relação, e a pedagógica como um exercício de aprendizagem. A dimensão pedagógica, interesse maior deste trabalho foi, por sua vez, identificada pelo sentimento e o coração (*Eros e Heart*), pelo pensamento e cabeça (*Logos e Head*), e pela práxis e a mão (*Ethos e Hand*). Estas categorias formam, portanto, um conjunto de perspectivas dialogais para a educação.

## Perspectivas dialogais na educação

O primeiro aspecto a ser explicitado é a compreensão de diálogo, que na proposta de Buber (2001; 2009), concretiza-se por meio de uma relação. Este relacionamento caracteriza-se, conforme sugestão encaminhada, *por meio de um ato de comunicação entre pessoas que têm certa igualdade no conhecimento ou na experiência* (MS). Mas é oportuno reconhecer que este ato comunicativo vai se ampliando na medida em que *a comunicação assume uma dimensão bidirecional, com o objetivo de aumentar a compreensão e o conhecimento entre diferentes pessoas* (YE). O diálogo, como um ato comunicativo, necessitaria envolver, com base nestas sugestões, a diversidade de sujeitos que se encontram em diálogo, objetivando ampliar as possibilidades dialogais.

Além da participação dos distintos sujeitos, o *diálogo é uma arte da comunicação onde duas ou mais pessoas, com ideias diversas, com ambições e aspirações distintas buscam compreender melhor o outro* (JN). Neste espírito mais abrangente, o diálogo constitui-se como *a melhor maneira de comunicação social ou política entre pessoas e grupos* (FG). Assim, o diálogo como um processo comunicativo, abrange a dimensão singular de cada indivíduo, mas principalmente as dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais.

A segunda categoria estaria vinculada às atitudes que precisam ser desenvolvidas num processo dialógico, que segundo Buber (2001; 2009), caracterizam-se por meio de uma relação inter-humana. Para isso é necessário *tomar consciência e ter um cuidado comum, bem como, manifestar compaixão para com os outros* (NA). Além desta dimensão direcionada para o outro, foi destacada *a importância do respeito que os parceiros do diálogo devem ter, um para com o outro, buscando certa assimetria entre posições socioeconômicas ou sociais diferenciadas* (SM). Neste acolhimento respeitoso do outro, sugere-se, ainda, *um processo sincero e honesto de desenvolvimento do conhecimento e sabedoria do outro* (OM). Por meio destas dinâmicas atitudinais, sugeridas pelos participantes, pode-se verificar a importância para desenvolver uma relação dialógica que integra a subjetividade, a intersubjetividade e a alteridade.

Além destas atitudes relacionais, foram indicados alguns valores que precisariam estar presentes no diálogo, conforme manifestação de alguns

participantes. Assim, uma questão particular do diálogo é que o mesmo *deve basear-se na confiança e que ambos os lados devem ter o mesmo poder, para o diálogo ser significativo* (YE). Mas para que isso seja viável, é recomendado inaugurar *um diálogo de forma não judiciosa, porque o diálogo desenvolve-se por meio de um discurso construtivo, sem ideias preconcebidas ou agenda prévia* (RA). Esta proposta foi ratificada pelo mesmo participante ao afirmar que o mais importante no diálogo é que *ele deve ocorrer de forma transparente e responsável, onde uma situação ganha-ganha é uma prioridade*. Estes valores, adicionados de tantos outros, poderiam contribuir, portanto, com um diálogo que qualificaria uma relação do inter-humano.

A terceira categoria está conectada à proposta de Buber (2001; 2009) que estabelece um procedimento mais pedagógico, por meio do diálogo, articulando as categorias do *eros* (sentimento), *logos* (pensamento) e *ethos* (práxis). Vinculado a este processo, Swindler (2007; 2015) propõe que o diálogo seja, também, uma expressão do *Heart* (coração), *Head* (cabeça), *Hand* (mão), que por meio de um movimento interativo se estaria revelando a integralidade (*WHoly*) da condição humana.

Assim, a proximidade das propostas acima enunciadas pode ser percebida, inicialmente, pela expressão do sentimento e do coração (*Eros e Heart*). Esta dinâmica pode ser compreendida por meio da partilha dos participantes, na medida em que afirmaram que isso é possível *na medida em que se fortalece a capacidade de descobrir pontos em comum, mas também discutir abertamente as diferenças num clima de respeito mútuo* (HV). Neste sentido, é oportuno acrescentar que o *diálogo se realiza entre pessoas que se envolvem, interagem e se comunicam com o objetivo de se entender melhor* (MZ). O processo pedagógico poderia, dessa forma, definir-se como um procedimento interativo de sujeitos que têm um objetivo em comum, apesar das singularidades pessoais e das diferenças sociais.

Tal interação, no ambiente educativo, acontece entre professor e aluno, e segundo depoimento dos participantes, *é através de uma pedagogia de ensino que se busca o bem-estar emocional do aluno* (NA), ou por meio de uma compreensão mútua porque *para que o aluno compreenda o professor, este deve primeiro entender seu aluno* (MZ). Esta relação entre professor e aluno *desencadeia experiências subjetivas que precisam ser compartilhadas em aberto* (YE). Diante disso, é possível

acolher a manifestação de um dos participantes ao afirmar que *o diálogo entre professor e aluno é uma ferramenta muito importante no processo de educação porque garante a ambas as partes mais informações e uma melhor compreensão mútua* (FG). De forma muito apropriada, o mesmo participante afirmou, ainda, que *o diálogo é a parte central dos processos de ensino e aprendizagem e, sem ele, seria impossível ter uma atividade de sucesso na educação*. Depreende-se, portanto, que a relação humana entre professor e aluno é fundamental para o desenvolvimento pedagógico, tanto do discente, quanto do docente.

Na sequência é apresentado o aspecto do pensamento e da cabeça (*Logos e Head*). Segundo a manifestação dos participantes, no ambiente educativo *o diálogo se constitui num espaço de aprendizagem do outro* (HV). O outro pode ser tanto o professor quanto o aluno, aspecto que exige que *o diálogo seja uma conversa entre pessoas que mantêm o respeito mútuo, mas com espírito de investigação intelectual, e com o propósito de compreensão, seguindo regras apropriadas, incluindo a regra para concordar ou discordar* (SY). Esta dinâmica acadêmica pode ser feita por meio de um *trabalho prático que consiste no rompimento do senso comum* (HV). Mas em muitos ambientes, tal proposta é difícil de ser implementada, porque *na prática educativa, o conhecimento do aluno não é igual ao do professor* (MS). Apesar das diferenças entre gerações e das competências cognitivas, é recomendado pautar o processo educativo neste princípio dialógico.

Tal princípio poderia, segundo contribuição dos participantes, ser um procedimento entre professores e alunos que podem ser vistos como parceiros da aprendizagem. O diálogo pode ser *um método muito eficaz para a aquisição de conhecimento em ciências sociais e humanidades* (SM). Além do relacionamento mais acadêmico, o mesmo participante sugere que isto poderia ocorrer sob a forma de uma *aula formal ou mesmo em um ambiente muito informal, como as interações diárias de rotina*. Esta sugestão é confirmada por outra participante ao afirmar que isso permitiria que *os conceitos são discutidos e debatidos a partir de uma variedade de pontos de vista relevantes para os alunos* (YE). Compreende-se, no entanto, que o aspecto mais cognitivo do processo pedagógico necessita incorporar tanto a identidade quanto a diversidade, tanto o referencial dialógico quanto o dialético, tanto o ensino quanto a aprendizagem.

Por fim, o aspecto relacionado à práxis e às mãos (*Ethos Hand*). A dimensão

operativa seria, praticamente, uma decorrência da dimensão afetiva e cognitiva. Por esta razão, a contribuição dos participantes sugere o acolhimento daquilo que já é conhecido porque *são apresentados e explicados pontos de vista diferentes sobre leituras, teorias, conceitos e explicados a partir da perspectiva centrada no aluno que pode estar relacionada a seus antecedentes culturais e nacionais*. (YE). Além deste acolhimento, segundo outro depoimento, é muito importante na pedagogia, *que professores e alunos compartilhem suas ideias e experiências um ao outro* (RA). Esta relação precisa, no entanto, *respeitar o ambiente e a cultura de cada um, com o firme compromisso entre professores e alunos* (SY). Sugere-se, portanto, que o diálogo deveria estar ambientado na cultura de cada um e, de forma coletiva, buscar procedimentos pedagógicos adequados para o processo de ensino e aprendizagem.

Este procedimento pedagógico, segundo contribuição dos participantes, sugere que o diálogo poderia ser fortalecido no processo de ensino e aprendizagem *quando o professor se torna um facilitador do curso e não o mestre do curso. Neste caso, os alunos recebem uma oportunidade de falar sobre suas opiniões ou compreensões da lição. Aprender deve ser democrático e centrado no estudante* (JN). Na medida, portanto, que o diálogo se caracterizar como um procedimento interativo entre professor e aluno, o mesmo se transforma numa *maneira muito eficaz e construtiva de aprender e compartilhar o conhecimento e a experiência da vida* (TA). Este depoimento expressa a importância de o diálogo acontecer entre os sujeitos do ensino e aprendizagem e, segundo o mesmo depoente, na medida em que se estabelece uma *atmosfera aberta e positiva* é possível estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática.

Por outro lado, a valorização do estudante, como protagonista do seu processo de aprendizagem, pode ser percebida pela afirmação de que a perspectiva dos alunos sobre *o diálogo deve significar a obtenção do conhecimento e da experiência que o professor tem de forma crítica, tentando compreender e analisar criticamente todo o processo de aprendizagem e buscando as formas acertadas para que esse conhecimento possa ser aplicável* (FG). Na continuidade de sua reflexão, o mesmo participante afirmou que na perspectiva dos professores, *o diálogo com os alunos significa transmitir todo o conhecimento e a experiência ao conhecer muito bem a situação do último e conscientizar-se sobre o porquê eles precisam dessa experiência*.

O diálogo, na perspectiva pedagógica, que envolve o aspecto afetivo,

cognitivo e operativo pode contribuir, assim, com um procedimento mais apropriado na dinâmica educacional, seja na experiência mais pessoal ou na perspectiva mais social.

## Conclusão

O diálogo, além de inaugurar um ato comunicativo com o outro e de problematizar a realidade, tem a capacidade de indicar as possibilidades de mudança e contribuir com as transformações sociais. Neste sentido, as perspectivas dialogais são, justamente, a oportunidade para indicar o sentido existencial do ser humano e para o significado social que os distintos grupos poderiam vivenciar na conjuntura da sociedade contemporânea.

Considerando, portanto, que o diálogo envolve a dinâmica da condição humana, é oportuno retomar uma proposição de Freire ao afirmar que “O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial” (1981, p. 93). Nesta dinâmica existencial, um dos aspectos a ser atribuído ao percurso humano é a possibilidade de ensinar e aprender, fazendo do processo pedagógico uma dinâmica dialogal.

Portanto, considerar o diálogo num contexto educacional poderia potencializar uma interação humana por meio da diversidade de relações pessoais e sociais, mas possibilitaria, ainda, o desenvolvimento de uma consciência democrática por meio de um pensamento crítico e criativo, e poderia proporcionar um processo educativo pautado numa relação dialógica e dialética. Estes aspectos poderiam contribuir, enfim, com uma proposta educacional mais dialógica porque o diálogo estaria sendo compreendido numa perspectiva pedagógica.

## Referências

BUBER, M. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

\_\_\_\_\_. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. **O socialismo utópico**. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Eclipse de Deus**: considerações sobre a relação entre religião e filosofia. Campinas, SP: Verus Editora, 2007b.

\_\_\_\_\_. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CAMPOS, P. O. **Educar perguntando**: ajuda filosófica na escola e na vida. São Paulo: Paulinas, 2008.

PLATÃO. **Diálogos**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Americana, 1973.

SÍVERES, L. **Encontros e diálogos**. Pedagogia da presença, proximidade e partida. Brasília: Liber Livro, 2016.

SWIDLER, L. The importance of dialogue. In: SWIDLER, L.; KHALID, D.; FIRESTONE, R. **Triologue**. Jews, Christians, and Muslims in dialogue. New London: Twenty-Third Publications, 2007. p. 6-46.

\_\_\_\_\_. The “Dialogue of Civilizations” at the Tipping Point: The “Dialogosphere”. In: **Journal of Ecumenical Studies**. V. 50, n. 1, 2015. University of Pennsylvania Press. p. 3-17.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2011.