

A DIALOGICIDADE NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E DE HANS GEORG GADAMER E IMPLICAÇÕES NA CULTURA ESCOLAR BRASILEIRA

The dialogicity in Paulo Freire's and Hans Georg Gadamer's thought and implications in Brazilian school culture

Maria de Jesus dos Santos¹

Resumo: Este ensaio investiga um conceito que tem origem entre os gregos - o diálogo - e pode se deslocar para o campo educacional brasileiro. O trabalho pedagógico de Paulo Freire e o pensamento do hermenêuta Hans Georges Gadamer constituem nossa base teórica. Deseja-se demonstrar que a dialogicidade é um elemento relevante e emancipatório e interfere na formação dos sujeitos e na construção de saberes de forma significativa. Paulo Freire na obra *Pedagogia do oprimido* realiza uma análise fenomenológica do cotidiano educacional e uma reflexão refinada desse processo e vai além da compreensão quando recomenda o diálogo como alternativa para um fazer pedagógico vivo e transformador. Há uma dissonância entre o que foi validado por Freire e a realidade escolar no Brasil em diferentes níveis e modalidades. Outra perspectiva que tem chamado atenção de estudiosos do campo educacional e que trata do diálogo é a Hermenêutica Filosófica de Gadamer; discute-se a possibilidade compreensiva da hermenêutica, nos moldes como fora pensado pelo hermenêuta, poder auxiliar nas bases de justificação da educação, favorecendo o debate acerca das racionalidades envolvidas no fazer pedagógico que nessa trilha parece superar os modelos de normatividade da modernidade técnico-científica, que declara o poderio da objetividade. Este estudo quer compreender a noção "diálogo vivo" nesses autores e discutir sobre sua efetividade em nossos dias.

Palavras-chave: Diálogo. Paulo Freire. Gadamer. Educação

Abstract: This paper investigates a concept originated in the Greeks - dialogue - and can move to the Brazilian educational field. Paulo Freire's pedagogical work and the thought of the hermeneuticist Hans Georges Gadamer constitute our theoretical basis. We wish to demonstrate that dialogicity is a relevant and emancipatory element and interferes with the formation of the subjects and the construction of knowledge significantly. Paulo Freire in his work *Pedagogy of the Oppressed* performs a phenomenological analysis of the educational life and a refined reflection of that process and goes beyond comprehension when recommends dialogue as an alternative to an active and transformer pedagogical practice. There is a dissonance between what was validated by Freire and the school reality in Brazil at different levels and modalities. Another perspective that has drawn attention of scholars in the educational field and also refers to the dialogue is the Philosophical Hermeneutics of Gadamer; they discuss the comprehensive possibility of this hermeneutic and question its power to auxiliar in the bases of justification of education, favoring the debate about the rationalities involved in pedagogical practice that, on the same trail, seems to overcome the normative models of technical-scientific modernity, which declares the power of objectivity. This study wants to understand the concept "live dialogue" on these authors and discuss their effectiveness in our days.

Keywords: Dialogue. Paulo Freire. Gadamer. Education.

¹ Professora de Filosofia da Educação da UFPI, Mestre em Filosofia/UFPI.

Introdução

“Façam silêncio!”. “Aluno bom é aluno calado e quieto”. “Turma boa é aquela que deixa o professor dar aula em paz”. “Professor bom é aquele que tem moral, ou seja, se impõe como figura de autoridade”. “Professor que bota moral é aquele que faz a turma toda não dar um pio”. Essa lista de ditos populares evidencia os jargões de uma cultura pedagógica que não legitima o diálogo. Historicamente desenvolvemos a crença de que o silêncio deve imperar numa sala de aula. Conforme a região em que se esteja localizado no Brasil, essa é a tônica presente nas práticas escolares, variando apenas o grau de severidade.

Paulo Freire na obra *Pedagogia do oprimido* afirma ser o diálogo a essência da educação. Por natureza a educação se efetivaria como práxis dialógica, não devendo ser de outro modo. É na palavra que se movimentam e interpenetram outras palavras e no ir e vir das falas vivas que geram o encontro dos seres que se dispõem a falar, ouvir, escutar, que se daria, por excelência, a educação. A educação seria, desse modo, “con-versa”, com a acepção de versar com. Falar com. Educação só teria sentido como dialogicidade, como encontro de falas que gera vida comum, convivência, harmonia na alteridade, entendimento entre seres diversos.

A Dialogicidade consiste em um dos eixos fundantes de todo o trabalho freireano, neste o diálogo nasce na prática da liberdade, enraíza-se na existência, compromete-se com a vida que se historiciza no seu contexto imediato.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito (FREIRE, 2005, p. 91).

Paulo Freire entendia o diálogo como um traço marcante na história humana. Entre as sociedades antigas, culturalmente místicas, as narrativas mitológicas tinham um caráter dialógico, uma vez que os discursos dos poetas (rapsodos) tinham interferência direta na forma de vida das pessoas. Havia um entendimento de que conduzir a vida conforme aquelas prescrições era corresponder às expectativas de um determinado deus, que, por sua vez, agia protegendo, agraciando ou castigando os homens. Configura-se ali num tipo peculiar de diálogo, uma forma especial de entrosamento.

Na Mesopotâmia, a religião evoluiu conforme os povos que nela dominavam, desde os sumérios (III Milênio a.C.) até os caldeus (século VI a.C.). Observa-se na religião dos povos mesopotâmicos um diálogo que se configura numa íntima relação entre a espiritualidade e o cotidiano, característica de quase todos os povos na História da humanidade. O poder dos reis era considerado como dádiva dos deuses e, portanto, quem fosse contra a realeza desobedeceria também às divindades e rompia com um tipo de diálogo.

A grande intimidade entre a religião e o cotidiano das pessoas, presente em quase todas as sociedades, gerou o que chamamos de “devoção popular”. Devoção é a veneração que o ser humano tem por seres considerados “superiores”. Notamos aí um formato peculiar de diálogo. Assim, se uma pessoa devota reza, dialoga com o ser a quem atribui poderes e de quem busca seguir o exemplo. A oração constitui-se em diálogo.

Os diálogos impetrados por Sócrates em Atenas, trazidos reiteradas vezes nas obras de Platão, talvez sejam os mais marcantes de toda a história do ocidente. Temáticas como a virtude, evidenciada no *Menon*, e como o conhecimento verdadeiro, tratado no *Teeteto*, foram formulações dialógicas realizadas por Sócrates de forma magistral,

demonstrando a capacidade dialética e dialógica dos seres humanos na construção de conceitos e na compreensão de questões indispensáveis para a vida.

Esse diálogo é uma investigação em dupla ou em grupo orientada por um filósofo que não interfere no conteúdo do Diálogo, mas faz com que o interlocutor cumpra determinadas regras com o objetivo de responder a uma pergunta definida da forma mais rigorosa e justificada possível. Esse exercício segue alguns procedimentos e regras, tais como: inicia pela pergunta geral, clara e bem formulada, sugerida pelo moderador, pelo interlocutor ou pelo grupo; passa-se a considerar experiências pessoais e solicita-se aos participantes relatos breves de experiências pessoais relevantes para a pergunta. Em seguida, ocorre a análise em que se escolhe uma dessas experiências para avaliar. Deve haver clareza, brevidade e concisão e, sobretudo, quem estiver envolvido no diálogo não pode concentrar-se apenas nos seus pensamentos, mas, ao contrário, deve ouvir e procurar compreender totalmente as ideias e argumentos dos outros.

Outra característica fundamental do diálogo socrático é a persistência e a paciência, evitando que se avance nas discussões quando ainda houver algum ponto da questão pouco claro para alguém. Observa-se que Sócrates partia sempre do concreto ao abstrato, os argumentos se sustentavam em exemplos palpáveis e sólidos. Nesse tipo de ação o papel do moderador é ajudar no processo de clarificação e justificação de diferentes posições, sem arbitrariedades. O objetivo do diálogo socrático é promover o pensamento autônomo e crítico dos cidadãos.

Nossos autores de referência, Freire e Gadamer, cogitam sobre a necessidade da retomada da dialogicidade na educação que de algum modo nos traz à memória a força do diálogo socrático e também aqueles modelos vivenciados pelas sociedades mais antigas, onde a conexão diálogo-vida é evidente. A referência ao passado aqui não é para revivê-lo, mas para ajudar a entender como Freire e Gadamer aliam a perspectiva epistemológica ao campo axiológico e ético, assim como fazia Platão pela boca de Sócrates na ágora de Atenas. Podemos inferir, a partir desse breve levantamento, que a dialogicidade tão venerada pelos antigos, especialmente pelos atenienses, como requisito no processo de formação do cidadão (*Paideia* grega), vem sendo arrefecida historicamente nos ambientes escolares. As estratégias dialógicas exigem decisão, esforço, tempo, elementos pouco visualizados no cotidiano educacional contemporâneo.

Na esteira do pensamento Gadameriano e Freireano, pretendemos demonstrar que, apesar do marasmo social, do insulamento que se instala no cotidiano dos indivíduos, o diálogo deve ser um dos objetivos a ser alcançado por meio da ação pedagógica; mais que isso, o diálogo pode ser o *telos* do processo educativo, sem, contudo, deixar de ser reconhecido como seu elemento constitutivo; diálogo é fim e meio concomitantemente. É ele que torna a educação possível. As práticas escolares não podem abdicar da força do diálogo, nem do seu alcance. Numa sociedade plural e diversa como a que se evidencia em nosso tempo, uma gama enorme de responsabilidades recai sobre os processos de formação humana, e somente uma educação dialógica tem a possibilidade de dar conta da multiplicidade que se desenha a cada dia.

A modernidade e a pós-modernidade, ancoradas na razão instrumental, converteram o diálogo em ferramenta para ensinar e aprender a fazer algo, para o mundo do trabalho, para as ações de produção. Nas sociedades industrializadas, científicas e tecnológicas é o *Homo Faber* que suscita interesse, “o homem é essencialmente artifex, criador de formas, fazedor de obras... operador” (MONDIN, 2005, p.198). Entendemos que nessa perspectiva ocorre uma restrição e artificialização do diálogo, uma “desvirtualização” deste. O que acontece nesses regimes está mais próximo de práticas monológicas que dialógicas. Contudo, são essas práticas que localizamos com mais frequência hoje no recinto escolar.

No cenário pedagógico atual, os monólogos são materializados nas relações assimétricas, na figura dos que sabem e dos que podem, em figuras como: a mão no queixo do aluno diante daquele que proclama o saber, a vista baixa em sinal de obediência e reverência, o uso de pedestal, de púlpitos, o formato dos espaços de sala de aula. Enfim, o silêncio se esparrama como ordem necessária. Esses elementos estão implicados a não-dialogicidade na educação, seus reflexos se objetivam de maneira concreta em metodologias de ensino e avaliação, planejamento, gestão, currículo – categorias do campo pedagógico pervertidas historicamente por práticas arbitrárias e discricionárias que anunciam e denunciam a carência de sujeitos concretos que busquem autonomia, liberdade, entendimento, equilíbrio de suas relações, respeito mútuo, afeto.

Questionamos por que os processos de monologização se intensificam tanto na vida social como em situações de ensino e aprendizagem? O que estaria funcionando como motor dessa transformação? Como e por que está ocorrendo o desvirtuamento e ou o desaparecimento do diálogo na educação brasileira? Por que o monólogo? A que modelos e regimes ele serviria? A Ciência e a técnica são as vilãs desse processo? O que tem condicionado historicamente o silêncio de nossos alunos? O que é mesmo a chamada “incapacidade para o diálogo”, ela existe de fato?

1. A dialogicidade e a educação

No campo da pesquisa acadêmica no Brasil, as relações entre dialogicidade e educação têm se tornado inafastáveis, entendemos que haja uma articulação entre essas categorias. Ambas se interfluem. O princípio do diálogo implica a tolerância ao pluralismo de valores, de grupos e interesses na sociedade. Nesse sentido, apresentamos o diálogo como ponto de partida para uma educação mais compatível com o cenário do século XXI, onde o encontro inter-humano assusta, suscita, provoca, impõe, expõe, intimida, domina, explora, acolhe, evidenciando a multiplicidade e a diversidade do momento.

A relevância desse estudo reside na produção de novos olhares para as práticas dialógicas em vigência em nossas escolas, bem como no fomento de uma discussão mais refinada sobre a dialogicidade, articulando a hermenêutica Gadameriana ao pensamento de Paulo Freire, uma base epistemológica ainda pouco explorada no campo educacional.

A Escolha de Paulo Freire neste estudo se justifica pela força de sua denúncia. Através da Pedagogia, ele delata formas de comunicação humana incapazes de libertar os alunos da submissão, escolas repressoras e relações de dominação. Gadamer não é um pensador político, revolucionário, mas anuncia o encontro de homens como uma estratégia para exercitarem sua capacidade radical de diálogo. Para Gadamer, não é o ideal iluminista de uma razão que irá pensar universalmente o que é o homem e como ele deve agir e pensar, mas a abertura dialógica que se realiza no encontro das pessoas e culturas diferentes.

2. O diálogo em Paulo Freire

Paulo Freire (1921-1997), um dos mais significantes educadores do século XX, tem como intento uma pedagogia que ressignifica o dueto educador-educando, redescrevendo um novo caminho para essa relação. Esse caminho se perfaz mediante uma proposta político-pedagógica, em que educandos e educadores constroem e reconstruem o conhecimento mediatizados pelo mundo vivido, ou seja, seu referencial epistemológico advém de um processo de construção dialético e possui como objetivo prático a transformação da sociedade, o estabelecimento da justiça, da democracia e da igualdade.

Em 1968 Freire escreve sua obra principal, *Pedagogia do oprimido*, em tempos de exílio político no Chile. No capítulo intitulado “primeiras palavras”, Freire assombra o

mundo, de certa maneira, com uma constatação do que diz aparecer repetidas vezes em seus encontros - o medo da liberdade - que se reproduz em enunciados do tipo “perigo da conscientização”, “a consciência crítica é anárquica”, “não poderá a consciência crítica conduzir a desordem?”, “periculosidade da consciência crítica”, etc... Em todo texto encontramos um movimento de constatação, de prática, de profetismo, ou seja, Freire se coloca frente a frente com a crueza de diferentes realidades de opressão, crer que elas podem ser superadas por uma práxis dialógica e dialética e compreende igualmente que essa práxis forjará uma transformação na realidade social.

Ao adentrar com profundidade ao problema do diálogo, na *Pedagogia do Oprimido*, a partir do capítulo III, intitulado “a dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade”, Freire demonstra uma crença forte na dialogicidade como alternativa verdadeira na construção de novos mundos, de novas realidades sociais e políticas para os sujeitos.

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. (...) Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (FREIRE, 1987, p.44)

Esse intento, ainda pouco entendido na época de sua escrita, exige um novo formato para o processo educacional, este passa a ser entendido como práxis, porque dialógico, porque dialético. Em Freire é a própria vida que está em jogo quando se ensina e se aprende e, assim sendo, é urgente que se altere a tarefa educativa e a efetive de maneira corajosa entre os sujeitos em situação de opressão; falar, dialogar, não é uma possibilidade em sentido lógico, mas uma necessidade no sentido real:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (FREIRE, 1987, p. 44)

O diálogo configura-se assim, num encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciar-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Essa é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados desse direito. É preciso que todos reconquistem esse direito, sua negação há muito tempo desumaniza a humanidade.²

O diálogo que deverá ocorrer no campo educacional não poderá ser outro senão aquele que se apresente como ato de liberdade e que tenha força suficiente para gerar

² Ver *Pedagogia do Oprimido*, p. 45.

práticas corriqueiras de libertação. Sobre isso Freire levanta uma série de questões ainda hoje pertinentes. Trazemo-las aqui porque temos a pretensão de encará-las. Desconfiamos que ainda temos como descobrir algumas outras respostas pra elas com esse estudo, vejamos:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? (FREIRE, 1987, p. 46)

Notamos com esses questionamentos que Freire tem o seguinte pressuposto: A autossuficiência é incompatível com o diálogo, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que se encontram e buscam saber mais, portanto, é necessário deslocar-se, dar um salto, sair da moldura da autoridade. Esse cenário de um contra todos que se estabeleceu em muitas salas de aula impossibilita práticas de liberdade.

Nossa discussão sobre o problema da não-dialogicidade chega à crise que esse tipo de prática forjou. Como não houve o diálogo refinado, que geraria autonomia; como a dialogicidade tão apregoada por Freire não ganhou força, desembocamos no esfacelamento nas relações pedagógicas, nos destroços da aprendizagem, nos abismos que povoam todas as práticas de nossas escolas. Estamos cientes de que temos questões de toda ordem implicadas na cultura escolar brasileira, elas são graves e comprometedoras do processo, mas queremos ressaltar com este estudo a dialogicidade como o essencial, o suprassumo, a areté³ do fazer pedagógico, que uma vez efetivada com êxito poderá possibilitar a autonomia concreta dos sujeitos e uma transformação de seus modos de vida.

Os fundamentos do diálogo em Freire são os seguintes:

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antialogicidade da concepção “bancária” da educação. (FREIRE, 1987, p. 46)

Somente relações simétricas e horizontais podem ser construídas se considerarmos estes fundamentos. Acrescentaremos aos elementos de Freire - o respeito - talvez mais ajustado à marca da diversidade e consequentemente da alteridade que perpassa a pós-modernidade e problematizaremos com ele a pertinência e o alcance do elemento amor no estabelecimento de práticas dialógicas, uma vez que o respeito pode se apresentar como fundamento mais produtivo nesse momento. Amar o diferente não é condição para uma vida boa, nem para se estabelecer um diálogo racional, se efetivarmos o respeito na

³ Areté é um termo grego que pode ser dito como virtude que se alcança na Paideia, mas que também pode significar excelência, conhecimento, mais alto grau de qualidade. Ver Werner Jaeger Paideia: a formação do homem grego.

sua inteireza, já seremos capazes de dialogar. Manter o respeito teórico e compreender Freire como um representante da Teologia da libertação, que tem o amor ao próximo, como condição para uma vida feliz, já não é tão fácil.

Freire é enfático ao assentir “a educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987) e nos alerta constantemente para os riscos das decisões assimétricas, vaidosas, como base em elucubrações meramente teóricas:

Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em situação a quem se dirigia seu programa, a não ser como puras incidências de sua ação. (FREIRE, 1987, p. 48)

São essas falhas, esses equívocos da ação pedagógica que devemos procurar tratar em detalhes a cada dia, vislumbrando a possibilidade de um novo olhar para eles e, ao mesmo tempo, pensar numa interferência nestes itinerários pedagógicos à luz de Paulo Freire, para reavivar a chama do diálogo vivo conforme fora por ele anunciado, acrescentando o respeito às diferenças como carta na manga às novas tentativas de diálogo. Na *Pedagogia da Esperança*, obra escrita em 1972, Freire realiza uma espécie de *remember* da *Pedagogia do oprimido*, declara a urgência da democratização da escola pública e da formação permanente dos educadores, que para ele são todos aqueles sujeitos que se envolvem no trabalho escolar e de formação humana, incluindo vigias e merendeiras. Em sua compreensão, educadores e educadoras progressistas devem construir uma postura dialógica e dialética, entendendo o ato de aprender como um processo que se fundamenta na consciência da realidade vivida pelo educando, que se constitui no “aqui” e no “agora” experimentado por cada um. Entende-se assim que a eficácia do processo reside na participação direta do educando no seu ato de aprender, o que se concretiza através de ações dialógicas. Esta obra repensa de algum modo pontos relevantes da *Pedagogia do oprimido*.

3. O diálogo em Hans Georg Gadamer

Hans Georg Gadamer, um dos grandes pensadores do final século XX, fundador da “hermenêutica filosófica” não formula uma teoria pedagógica especificamente, mas sua posição filosófica irradia em diferentes campos.

Contra a validade exclusiva da ideia de objetividade, preferida pelas ciências modernas, Gadamer defende uma postura intelectual que pretende dar conta de condições existenciais do saber; condições entre as quais se destacam a língua, a história e o ambiente social (FLICKINGER, p. 07).

A possibilidade compreensiva da hermenêutica na formulação pensada por Gadamer pode assessorar nas bases de justificação da educação, beneficiando o debate acerca das racionalidades envolvidas no fazer pedagógico. Hoje a educação parece depender da consciência de que se encontra inserida no contexto da pluralidade, logo é convocada a dar conta de uma multiplicidade de conhecimentos. A força criativa da compreensão hermenêutica pode determinar a abertura do sentido da educação para além da normatividade técnico-científica, na qual o poder e as imposições técnicas

institucionalizam o ditame da objetividade. Apostamos na possibilidade de extrair desse escopo filosófico uma compreensão para os desafios que se instalaram na educação no que tange aos atos de fala, a linguagem, ao diálogo entre os seres humanos.

A linguagem, centro da perspectiva hermenêutica gadamereana, pode ser encarada como o horizonte de interpretação das relações educativas, e o diálogo de que depende a aprendizagem será favorecido ou empobrecido mediante a abertura ou a limitação da linguagem.

a possibilidade de manter-se aberto ao outro, ao diferente e ao imprevisível é encerrada pelas regulações lógicas que toda metodologia intervencionista prevê. Assim, com a promessa de antecipar e solucionar problemas, a técnica equaliza antes mesmo de buscar compreender. E curiosamente, foi justamente esse modo de pensar que nos conduziu a situação que hoje buscamos superar a favor da pluralidade, da tolerância e da sensibilidade (FERREIRA, 2011, p. 97).

O diálogo pode ser compreendido como abertura de possibilidades no campo educativo. Em 1972, em *Verdade e Método* – parte II, Gadamer questiona se a arte do diálogo estaria desaparecendo. Suas inquietações se movem para acusar um processo de monologização crescente do comportamento humano que ele questiona se estaria vinculado ao modo de pensar de nossa civilização técnico-científica.⁴ E, junto a esse questionamento, surgiriam outros não menos importantes, como: as experiências de alienação e isolamento dos jovens, que se apresentam cada vez mais calados, e uma outra questão bastante instigante: “será ainda que o que se tem chamado de incapacidade para o diálogo não é propriamente a decisão de recuar a vontade de entendimento e uma mordaz rebelião contra o pseudo entendimento dominante na vida pública?” (GADAMER, 2009). Essas indagações já anunciam o comprometimento do hermenêuta com a temática educacional e evidenciam as dificuldades teóricas que envolvem o problema da dialogicidade.

Entendemos e conferimos relevância as mesmas questões já arroladas por Gadamer acima, por entender sua pertinência. Entretanto também podemos lançar mão de novas perguntas envolvidas com o problema do diálogo na pós-modernidade, já dominada pelos ambientes cibernéticos e virtuais, e vivenciando os novos contornos de diálogos que passam a existir a partir deles. Estar conectado é dialogar? Estar conectado irá nos fazer perder a fala? O que ocorre no mundo virtual é conversa? Já estaríamos conversando sem falar? Isso ainda é diálogo? Quebrando-se a experiência do tato, da pele, do olho no olho, ainda é possível a comunhão pelo diálogo, ou essa já está descartada?

Gadamer, assim como o grego Aristóteles, ratifica que o diálogo é um atributo natural do homem, que o homem é um ser que possui linguagem e que a linguagem ocorre somente no diálogo. Próximo ao que defende Paulo Freire, Gadamer insiste na capacidade humana para a dialogicidade, quando afirma: “a questão da incapacidade para o diálogo refere-se, antes, a possibilidade e alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente” (GADAMER, 2007, p. 247). Mas, também, como Freire estabelece alguns requisitos para o que o diálogo tenha êxito, “a palavra só encontra confirmação pela recepção e aprovação do outro (...) o pensamento que não vier acompanhado do pensamento do outro é inconsequente e sem força vinculante” (GADAMER, 2007, p.246).

Desconfiamos de que em Gadamer haja primeiramente uma tendência de compreender o diálogo numa perspectiva um tanto mais existencial e intimista que política, diferentemente de Freire.

⁴ Conferir Hans Georg Gadamer em *Verdade e Método* II, p. 243.

O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo em nós e em nós que nos transformou (...) o diálogo possui uma grande proximidade como a amizade. Os amigos podem encontrar-se e construir aquela comunhão onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontram o outro e encontram a si mesmo no outro. (GADAMER, 2007, p. 247).

Se Gadamer é mais intimista e Freire é mais político, é algo que se deve averiguar em outras oportunidades. O que nos interessa aqui é demonstrar que o diálogo pedagógico se faz importante para o hermeneuta:

O diálogo entre professor e alunos é certamente uma das formas mais primitivas de experiência de diálogo, e aqueles carismáticos do diálogo de que falamos acima - Jesus, Buda, Confúcio, Sócrates - são todos mestres e professores que ensinam seus discípulos ou alunos através do diálogo. Na situação de professor reside uma dificuldade peculiar em manter firme a capacidade para o diálogo, na qual a maioria sucumbe. Aquele que tem que ensinar acredita dever poder falar, e quanto mais consistente e articulado por sua fala, tanto mais imagina estar se comunicando com seus alunos. É o perigo da cátedra que todos nós conhecemos. (GADAMER, 2007, p. 248).

Temos aqui um problema clássico. A compreensão de que historicamente a incapacidade para dialogar em situações de aprendizagem situa-se com mais frequência no professor, o autêntico transmissor da ciência. Essa é, sem dúvida alguma, uma querela no campo pedagógico, uma vez que a docência já enfrenta tantas questões espinhosas em seu dia a dia. As análises que visam apontar alguma dificuldade centrada na figura do professor são complexas e por isso melindrosas e delicadas. Contudo, quando refletimos sobre elas não ambicionamos cometer incriminações, ao contrário, nosso estudo tem o objetivo de ampliar a compreensão do diálogo e suas perspectivas de diálogo em sala de aula e deverá apresentar-se como uma ferramenta teórica à prática docente.

Ainda de *Verdade e método II*, extraímos três diferentes tipos de diálogo, o diálogo para negociação, o diálogo terapêutico e o diálogo familiar. Entendemos que, de certo modo, o estudo dessas três formas auxiliará nossa pesquisa no campo educacional, e nesse quesito já nos chama atenção a indicação da incapacidade do diálogo como patologia, conforme abordada por Gadamer que denuncia “a incapacidade para dialogar é em última instância sempre o diagnóstico de alguém que não se presta ao diálogo e não consegue entrar em diálogo com o outro”. (GADAMER, 2007, p. 250).

Como o objetivo de compreender a dialogicidade e sua relevância no processo educativo - recorreremos à hermenêutica gadamereana, enquanto teoria que busca compreender as leis gerais por onde se dá a compreensão e, mais especificamente, ao sentido que Gadamer atribui ao diálogo, visto que para este a linguagem só existe no diálogo vivido. A circularidade dialógica da linguagem faz o homem compreender-se no mundo de sentido ao qual pertence, mundo que é social, interativo e linguístico, onde ele encontra com os outros e convive. É pelo diálogo que ele efetiva sua humanidade, se socializa e sobrevive. Em Gadamer, a hermenêutica é tida como experiência ontológica e fenomenológica, ou seja, é considerada “uma atividade comum voltada para o problema da significação e da linguagem na relação diária dos seres humanos na produção do sentido da vida e na compreensão da sua história” (MUHL, 2004, p.41). Daí sua conexão com a educação.

Notamos o comprometimento de Gadamer com o diálogo na educação, quando afirma: “acreditamos poder propor que ele é o ponto de partida para uma educação inter-humana que trata da realidade dos conflitos interculturais” (GADAMER, 2004, p. 182). Assim, o encontro cultural suscita o diálogo, tornando-se o meio de construção de um lugar no qual a verdade e a moralidade podem emergir.

Em um dos seus escritos mais tardios *Educar é educar-se* (2000), produto de uma importante conferência de 1999, merece destaque o tratamento do traço pedagógico de sua hermenêutica. Ali insiste sobre a responsabilidade do processo educativo, afirmando que educar é um verbo reflexivo que designa a ação autônoma, relutante em por nas mãos alheias a aspiração ao contínuo aperfeiçoamento da pessoa humana. Não se tratando de uma convocação ao individualismo, mas à conversação como meio de (auto) educar-se, acrescida à tarefa de leitura das ideias ainda não confrontadas.

Considerações finais

Trouxemos aqui o problema da dialogicidade a partir dos elementos conceituais presentes no pensamento de Paulo Freire e Hans Georges Gadamer e refletimos sobre a cultura escolar brasileira, analisando o modo como as práticas pedagógicas se monologizam a cada dia. Apresentamos brevemente como o projeto pedagógico-político-filosófico de Paulo Freire dar evidência e relevância ao diálogo na práxis educacional. E, delineamos alguns elementos conceituais envolvidos na temática do diálogo advindos da Hermenêutica filosófica de Hans Georges Gadamer, e, sua articulação com a temática da educação.

Em linhas gerais nosso intento era demonstrar que “ter voz e vez” em ambientes pedagógicos é uma possibilidade de os sujeitos se apropriarem de algum tipo de poder o que pode ocorrer em consequência da efetividade da dialogicidade. Gadamer e Freire parecem recomendar que é necessário repensar uma proposta de educação dialética e dialógica e que a práxis educacional ponha em debate um conjunto de valores inter-humanos e programe ações concretas, a partir de entendimentos diários. Há uma visão axiológica no pensamento destes autores, quando conectam a dimensão pedagógica às questões éticas, dando a prática educativa uma essência ético-política, onde a educabilidade é apresentada como um problema do homem.

As finalidades a que se propõem os educadores, a forma como eles orientam seu fazer pedagógico e o sentido que dão ao que fazem, podem ser repensados. É possível um novo olhar para a dialogicidade, conforme nos advertiram Freire e Gadamer.

Implementar práticas dialógicas nas escolas, em consonância com os princípios das teorias analisadas, constitui-se um desafio. Mas não podemos abdicar de experiências de pensamento sobre elas.

Referências

BLEICHER, Josef. **Hermenêutica contemporânea**. Lisboa: Edições 70, 1980.

DALBOSCO, Cláudio A. Incapacidade para o diálogo e “fazer pedagógico”. In: SARAIVA, Irene S. (Org.); WESCHENFELDER, Maria H. (Org.). **Sala de aula: que saberes? que fazeres?** Passo Fundo: UPF Editora, 2006. p. 154-182.

DAL MAGO, Leonir. **Gadamer, Hermenêutica e Educação**. 2009. 133f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009. Disponível em >

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_o_bra=183297>. Acesso em 06 de fevereiro de 2015.

FERREIRA, Adriana G. Conceção hermenêutica de educação. In _____. **Hermenêutica e Educação: aproximações**. 2011. 109f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: < www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0913482_2011cap_3.pdf> Acesso em 07 de fevereiro de 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GADAMER, Hans-Georg. **A razão na época da ciência**. Trad. Ângela Dias. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983. (Coleção Biblioteca Tempo Universitário, 72)

_____. **Verdade e método II**. Tradução de Ênio P. Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2007.

_____. & FRUCHON, Pierre (ORG). **O problema da consciência histórica**, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

GRONDIN, Jean. **Introdução à hermenêutica filosófica**. Tradução de Benno Dischinger. São Leopoldo: UNISINOS, 1999.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

MUHL, Eldon Henrique & ESQUINSANI, Valdocir (org.). **O diálogo ressignificando o cotidiano escolar**. Passo Fundo: UPF, 2004.

MÜHL, Eldon H. **Hermenêutica e educação: desafios da hermenêutica na formação dialógica do docente**. In: MÜHL, Eldon H. (Org.); ESQUINSANI, Valdocir (Org.). **O diálogo ressignificando o cotidiano escolar**. Passo Fundo: UPF Editora, 2004. p. 38-51.

PRESTES, Nadja Hermann. **Educação e Racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

ROHDEN, Luis. Hermenêutica e linguagem. In: ALMEIDA, Custódio L. S. de; FLICKINGER, Hans-Georg; ROHDEN, Luiz. **Hermenêutica filosófica**. Nas trilhas de Hans- Georg Gadamer. Porto Alegre: Edipucrs, 2000. p. 151-202.

ROSSATO, Ricardo. **Etimologias e Saberes**. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v.9, n.2, p.86-96, dez. 2002.

STRECK, Danilo.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Texto recebido em: 19/3/2015
Aceito para publicação em: 19/3/2015