

PUCRS

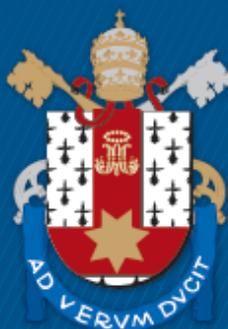
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA  
MESTRADO EM FILOSOFIA

FERNANDA FELIX DE OLIVEIRA

**DO MONÓLOGO AO DIÁLOGO:**  
UMA CRÍTICA ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Porto Alegre  
2019

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

**FERNANDA FELIX DE OLIVEIRA**

**DO MONÓLOGO AO DIÁLOGO: UMA CRÍTICA ÀS PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial  
para obtenção do grau de mestre em Filosofia,  
pelo Programa de Pós-Graduação da Pontifícia  
Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Marques de Jesus

Porto Alegre  
2019

## Ficha Catalográfica

O48d Oliveira, Fernanda Felix de

Do monólogo ao diálogo : uma crítica às práticas educativas  
/ Fernanda Felix de Oliveira . – 2019.

99 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em  
Filosofia, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Marques de Jesus.

1. Monólogo. 2. Diálogo. 3. Educação. I. Jesus, Luciano Marques  
de. II. Título.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as bênçãos que concedeu em minha vida e por ser a base de minhas crenças e de minhas ações em vista de um mundo mais justo e fraterno.

Ao meu orientador e amigo professor Luciano Marques de Jesus, por ser compreensível e solícito. Ao professor Alexandre Guilherme pelas suas memoráveis aulas e pelo seu apoio constante ao longo desses dois anos de mestrado.

Ao meu namorado, meu companheiro de vida e de filosofia, Kassius Marques Kirsten. Por tornar possível este sonho, incentivando-me a cada dia e sendo fonte de inspiração.

À minha família, que sempre foi a base da minha vida, em especial ao meu pai e minha mãe, por buscarem compreender-me em todos os momentos, e também à minha prima Priscilla Freitas de Oliveira, por desde início ser incentivadora desse processo.

Aos meus colegas de trabalho, aos meus amigos e, principalmente, aos meus estudantes, os quais me recordam que é preciso pensar em educação para construir uma sociedade crítica e pautada em valores.

## RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de problematizar certas características do diálogo como uma forma de comunicação moralmente superior ao monólogo, examinando os valores presentes no monólogo que devem ser considerados no âmbito da educação. Busca-se analisar como o diálogo tem exercido uma dominação hegemônica que acredita na sua superioridade em relação à emancipação dos sujeitos. Então, explora-se as principais atribuições presentes no diálogo quanto ao seu conceito normativo e as características requeridas para participar dessa relação intersubjetiva. Para tanto, faz-se uma análise histórico-filosófica sobre as raízes do diálogo. Como principal referência à construção de diálogo, utiliza-se Sócrates como o primeiro educador do diálogo, visando compreender suas influências na concepção de diálogo e de dialética. Observa-se a Pedagogia Crítica e a concepção de Paulo Freire, bem como suas influências sobre diálogo na educação. Por meio de um estudo crítico e investigativo, visa-se questionar a hegemonia do diálogo nos discursos modernos sobre educação. Para isso, utiliza-se dos estudos dos filósofos Martin Buber e Emmanuel Levinas para a compreensão e análise das relações intersubjetivas e éticas, constituintes da relação do Eu com o Outro. Como contraponto à visão hegemônica de diálogo vale-se da proposição da professora norueguesa Tone Kvernbekk de que há valores no monólogo que precisam ser observados. Conclui-se, portanto, que o monólogo deve ser uma prática fomentadora do diálogo. Isto é, o monólogo pode ser visto na educação como uma condição necessária, e não suficiente para o ensino-aprendizagem. Portanto, o monólogo é um primeiro momento para desenvolver habilidades necessárias para a participação efetiva dos sujeitos no diálogo.

Palavras-chave: Monólogo. Diálogo. Educação.

## ABSTRACT

The aim of this research is to problematize particular characteristics of the dialogue as a form of communication morally superior to the monologue, examining the values present in the monologue that must be considered in the education field. The primary intent is to analyze how the dialogue has exerted an hegemonic domination that believes in its superiority in relation to the subjects' emancipation in educational praxis insofar. Then, the main attributions present in the dialogue regarding its normative concept are explored, as well as the characteristics required to participate in this intersubjective relationship. For that, a historical-philosophical analysis is made on the origin of dialogue. As the main reference to the construction of dialogue, Socrates is used as the first educator of the dialogue, in order to understand its influences in the conception of dialogue and dialectics. The Critical Pedagogy and the conception of Paulo Freire, as well as his influences on dialogue in education are scrutinized. Through a critical and investigative study, the aim is to question the dialogue hegemony in modern discourses on education. For this, the studies of the philosophers Martin Buber and Emmanuel Levinas are used aiming at understanding and analyzing the intersubjective and ethical relations, constituents of the relation of the Self with the Other. Tone Kvernbekk's work supports a counterpoint to the hegemonic view of dialogue where she postulates that there are values in the monologue that need to be observed. It is concluded, therefore, that the monologue should be a practice that promotes dialogue. That is, monologue can be seen in education as a necessary condition but not sufficient for teaching-learning. Therefore, the monologue can be considered the first stage to develop skills necessary towards the effective participation of the subjects in the dialogue.

Keywords: Monologue. Dialogue. Education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>1 RAÍZES FILOSÓFICAS DO DIÁLOGO</b> .....	12
1.1 SÓCRATES: UMA REFERÊNCIA DE EDUCADOR.....	16
<b>1.1.1 Contrastes entre Diálogo e Dialética</b> .....	27
<b>1.1.2 A esfera intersubjetiva do diálogo</b> .....	30
1.2 DIÁLOGO E RECIPROCIDADE: A RELAÇÃO DO EU, DO OUTRO E DO MUNDO .....	34
<b>2 O DISCURSO HEGEMÔNICO SOBRE O DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO</b> .....	40
2.1 DIÁLOGO, FILOSOFIA E PEDAGOGIA CRÍTICA.....	41
2.2 DIÁLOGO EM UMA PERSPECTIVA MODERNA: BUBER E LEVINAS .....	46
<b>2.2.1 Buber na realização do eu e do outro</b> .....	47
<b>2.2.2 Levinas: o Outro como um Eu</b> .....	61
2.3 EDUCADOR, DIÁLOGO E SALA DE AULA .....	69
<b>3 MONÓLOGO E UMA POTÊNCIA DE APREDIZAGEM</b> .....	73
3.1 MONÓLOGO: CONDIÇÃO DE EFETIVAÇÃO .....	74
3.2 DIÁLOGO E O DESAFIO CONTEMPORÂNEO.....	81
3.3 EQUALIZANDO O MONÓLOGO E O DIÁLOGO .....	84
3.4 A CONTRA EDUCAÇÃO E A GLOBALIZAÇÃO.....	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	92
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	95

## INTRODUÇÃO

O debate sobre práticas educativas e métodos de ensino-aprendizagem é um tema que acompanha a filosofia da educação há muito tempo, intensificando-se após a denúncia de Paulo Freire sobre a educação bancária. Freire coloca em questão os métodos utilizados e revoluciona a pedagogia da época. Baseado na primeira fase da Teoria Crítica, Freire sustenta uma pedagogia da libertação, buscando, portanto, um método de ensino-aprendizagem capaz de emancipar os sujeitos. Segundo o autor, “quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética” (FREIRE, 2014, p. 26). Em vista disso, é possível compreender que, para Freire, é necessário rever as práticas educativas e buscar uma educação autêntica que possa edificar todas as áreas mencionadas.

Sobre tal questão, Marcia Tiburi afirma que “em nossa época, a desvalorização da educação é um fato. Ela deriva do abandono do sentido da formação humana. O conhecimento que permite a formação sempre é um perigo para o poder” (TIBURI, 2014, p. 7). De acordo com essa proposição, pensar na educação pode ser ameaçador para o sistema político. Ou seja, conforme há uma reflexão sobre a educação visando aprimorá-la, também há, por outro lado, um sistema de poder que não fomenta uma educação crítica e construtiva. A saber, a educação pode ser perigosa, pois esclarece os sujeitos para participação na sociedade e na política. Assim, é fundamental buscar por práticas educativas de qualidade e que formem sujeitos críticos, reflexivos e responsivos. O presente trabalho visa, para tanto, compreender alguns aspectos sobre a educação e repensar práticas de ensino-aprendizado que possam potencializar o diálogo no âmbito pedagógico e no âmbito político.

O primeiro capítulo desta dissertação abordará a construção histórico-filosófica de diálogo. Inicia-se essa fundamentação pelo delinear das ideias sobre dialética com os filósofos pré-socráticos: Zenão, Parmênides e Heráclito – responsáveis pela edificação das primeiras ideias sobre dialética. Assim, as características fundantes de dialética iniciam com a possibilidade da metafísica, proposta por Parmênides e seus princípios de identidade; ser e não ser. Após Parmênides, Heráclito sustenta a construção da realidade como um movimento dialético de ser e não ser, um constante movimento de opostos. De acordo com Cirne-Lima, é entre Parmênides e Heráclito que existe o movimento de ideias que, desde então, se faz filosofia. Os dois pré-socráticos contrapõem-se. Parmênides sustenta que “tudo é Uno, fornece o elemento do *logos* universal que abrange tudo; Heráclito dizendo que tudo flui, que tudo é

movimento de polos opostos, fornece o elemento da dialética” (CIRNE-LIMA, 1997, p. 23). Logo, o início da filosofia é também o início do pensamento sobre dialética.

É com o filósofo Sócrates que o diálogo é pensado como um método de ensino. Com excelência, o pensamento socrático deixa como legado o diálogo enquanto prática educativa e com características normativas próprias. Para melhor compreender essa constituição, analisar-se-á Sócrates e os principais aspectos que constituem o diálogo, como a ironia, a refutação e a maiêutica. Crê-se, portanto, que a concepção socrática sobre diálogo influencia os maiores pensadores<sup>1</sup> sobre o tema até hoje. De tal modo, é possível analisar também os efeitos políticos que o diálogo tem na sociedade. O termo “política” faz “referência aos efeitos de poder e aos modos pelos quais se exerce” (KOHAN, 2011, p. 7). Ou seja, ao pensar sobre o diálogo no plano educacional, identifica-se desdobramentos nos diversos âmbitos da sociedade.

O diálogo como relação intersubjetiva deve ser analisado como tal em suas especificidades. Para isso, questionam-se alguns valores relacionados ao diálogo e a algumas habilidades que a relação intersubjetiva demanda para a sua efetivação. Tone Kvernbekk e Nicholas Burbules alertam que o diálogo vem sendo reduzido a debates ou a conversas. Isso é um entrave para a educação dialógica, pois dialogar não significa debater ideias. O diálogo, em linhas gerais, é a possibilidade de construir o conhecimento por meio de teses, antíteses e sínteses. Todavia, serão abordadas as habilidades vitais para que o diálogo se efetive. Apresenta-se também a constatação do despreparo emocional e cognitivo de muitos dos envolvidos, o qual é responsável pela não efetivação do diálogo. Por isso, analisar-se-á como potencializar o desenvolvimento cognitivo e emocional dos envolvidos para, então, efetivar o diálogo nas práticas de ensino-aprendizagem.

No segundo capítulo há uma busca pela compreensão da visão moderna de diálogo na educação, visando observar o discurso hegemônico sobre ele. Em um primeiro momento, busca-se compreender a ideologia emancipatória delegada ao ideal dialético em sala de aula, visão presente na Pedagogia Crítica. Critica-se o estabelecimento que, ao longo da história, coloca o diálogo como método perfeito e símbolo de emancipação. Assim, trabalha-se com a tese de que os educadores e pensadores atuais devem rever essa concepção e observar outros métodos de ensino-aprendizagem que possam contribuir para o desenvolvimento individual dos sujeitos.

Em um segundo momento, por meio da obra de Alexandre Guilherme e John Morgan, *Philosophy, Dialogue, and Education*, analisa-se as perspectivas dos filósofos Martin Buber e

---

<sup>1</sup> A influência de Sócrates e sua concepção de diálogo se dá, inclusive, na visão de Paulo Freire sobre diálogo.

Emmanuel Levinas como fundamentação do que seria o ideal de relação ética e dialógica. Martin Buber acredita que “o homem se torna EU na relação com o TU” (BUBER, 2001, p. 32). Buber contribui com a análise sobre as relações dialógicas. Já o filósofo Emmanuel Levinas fundamenta a relação como o “absolutamente outro” (LEVINAS, 2008, p. 16). Utiliza-se, portanto, o filósofo como um grande expoente sobre o pensamento ético. Para Levinas, a ética, “já por si mesma, é uma ‘óptica’” (LEVINAS, 2008, p. 15).

Trabalhar-se-á com o artigo *Revisiting Dialogue and Monologue* (2012), da norueguesa Tone Kvernbekk, como base norteadora dos capítulos 2 e 3, pois Kvernbekk revisita a ideia de diálogo e afirma o monólogo como um método valorativo de ensino-aprendizagem. A visão da pensadora auxiliou na crítica sobre o discurso hegemônico de diálogo na educação. A pensadora denuncia que muitas vezes o que é considerado “bom no diálogo é muitas vezes o que se considera errado sobre o monólogo” (KVERNBEEK, 2012, p. 967).

O terceiro capítulo reconstrói as críticas feitas ao longo da dissertação, enfatizando os valores presentes no monólogo e apresentando razões para crer nesse recurso como uma primeira instância de ensino-aprendizagem. A pensadora Tone aborda Jesus Cristo, histórico, e seus ensinamentos por meio de parábolas. Utilizar-se-á, então, Jesus como referência de educador por meio do monólogo (parábolas). Isso posto, os exemplos bíblicos auxiliam na percepção e na defesa da tese de que há valores no monólogo que devem ser levados em consideração nas práticas de ensino-aprendizagem. O monólogo é sustentado ao longo do terceiro capítulo, apresentando condições para sua efetivação com o objetivo de potencializar as relações dialógicas.

Analisa-se os desafios contemporâneos e como eles influenciam o diálogo. Destarte, percebe-se que há muitos cenários em que o diálogo não se efetiva devido a alguns fatores, como a aceleração social. As mais diversas tecnologias modificaram a maneira de viver e de se relacionar, uma vez que “o computador ou o celular se encarregam de nos manter permanentemente conectados entre as solicitações profissionais e os apelos familiares” (CITELLI, 2017, p. 7). As redes sociais e os aplicativos de mensagens tornaram-se as principais maneiras de relacionar-se com os outros. Devido a tais adventos, as relações intersubjetivas foram afetadas, pois a sensação de controle com quem se fala e sobre o que se fala tornou a maioria das pessoas mais fechada para dialogar ou, até mesmo, carentes de habilidades de escutar o outro. Percebe-se, portanto, a mudança de estrutura social devido às novas formas de relação as quais têm características mais imediatas.

Em síntese, o terceiro capítulo visa equalizar o monólogo e o diálogo; como metodologias que se complementam e não, necessariamente, são opostas. Apresenta-se, para

tanto, o monólogo como condição necessária, não suficiente, para efetivar o diálogo. Como meio de finalizar e refletir sobre a profusa discussão acerca de práticas educativas, utiliza-se a visão de Ilan Gur-Ze'ev com relação à Contra Educação, propondo uma alternativa à Pedagogia Crítica. Gur-Ze'ev ratifica, assim, as críticas feitas ao longo da pesquisa no que diz respeito à hegemonia política do diálogo na educação, visto que o autor oferece uma discussão sobre a educação na era da globalização.

## 1 RAÍZES FILOSÓFICAS DO DIÁLOGO

Tratar-se-á, em primeira instância, dos aspectos históricos e filosóficos do diálogo que constituem a visão atual de diálogo na educação. A abordagem de diálogo na educação traz consigo um caráter normativo e um caráter descritivo. Em vista disso, criticam-se as teorias que fundamentam o diálogo apenas no âmbito da *práxis* e relativizam sua normatividade, portanto, busca-se no diálogo duas vias complementares, ação e reflexão. Visto isso, existe uma necessidade de compreender a constituição histórico-filosófica de diálogo para então compreender o discurso hegemônico do diálogo na visão da Pedagogia Crítica. É uma condição indispensável entender como o diálogo constituiu-se e quais são as características que a ele pertencem para que exista uma prática efetiva deste meio de comunicação. (cf. OLIVEIRA, F. 2018, p. 157). Os principais teóricos da educação fazem referências à filosofia como subsídio às teorias pedagógicas. Tem-se o diálogo como principal método de ensino-aprendizagem e como uma constituição de pensamento e realidade. Dessa forma, avalia-se de que modo as contribuições filosóficas assentaram-se no conceito de diálogo.

Antes mesmo de fazer menção aos filósofos dados como ícones do diálogo e dialética na filosofia, Sócrates e Platão, o primeiro como o educador do diálogo e o segundo como aquele que retratou seu mestre e fundamentou o diálogo como prática e como gênero literário, deve-se referir três filósofos gregos pré-socráticos que delinearão as raízes do que mais tarde foi denominado dialética. A dialética, isto é, o método de buscar o conhecimento por meio de perguntas e de respostas, não foi abordado em *prima facie* por Sócrates, e sim por filósofos conhecidos por Naturalistas. Consoante Cirne-Lima, “dialética, desde Heráclito e Platão, significa o jogo dos opostos. Os polos opostos (tese e antítese), num primeiro momento, se excluem mutuamente, configurando assim uma relação de oposição” (CIRNE-LIMA, 2012, p. 13).

Zenão, o discípulo de Parmênides, foi o primeiro a praticá-la de maneira sistemática (RUSSEL, 2015, p. 139). O filósofo compreendia a dialética como a constituição da realidade. De acordo com Cirne-Lima, “o movimento, diz Zenão, é contraditório, ele não pode ser pensado até o fim sem que surja uma contradição insolúvel”<sup>2</sup> (CIRNE-LIMA, 1997, p. 18). Zenão foi o precursor do pensamento de Parmênides,<sup>3</sup> e ambos parecem ter cometido um erro. Cirne-Lima

---

<sup>2</sup> Cirne-Lima exemplifica a ideia de o movimento ser ilusório apresentando o raciocínio da flecha desfechada pelo arqueiro contra um alvo qualquer. A flecha, tendo que percorrer as infinitas metades da metade da distância que separa a flecha do alvo, fica parada, pois o movimento é ilusão (CIRNE-LIMA, 1997, p. 18-19).

<sup>3</sup> O filósofo Parmênides é, mesmo que apresente uma visão considerada equivocada na história da Filosofia, o filósofo que “primeiro pensou tão a sério a unidade da razão e do ser” (CIRNE-LIMA, 1997, p. 19).

sustenta tal ponto por ele “não ter levado igualmente a sério o momento da diversidade e do movimento. Ele não conseguiu pensar o não ser como algo que de certo modo é” (CIRNE-LIMA, 1997, p. 19). Em vista disso, Zenão considerava o movimento impossível, corroborando a tese de Parmênides; por isso devemos compreender apenas o Ser, o Uno, pois “tudo é Uno”. (cf. OLIVEIRA, F. 2018, p. 147-148). Os pré-socráticos referidos anteriormente deixaram como legado importantes pressupostos lógicos, além de terem pensando no Uno e no Todo como constituição de realidade; ainda assim, faltavam-lhes a ideia do movimento e, sobretudo, a ideia do não ser, atributos importantes para a dialética.<sup>4</sup> Parmênides centrou sua atenção para compreender a natureza do conhecimento. Nas palavras de Parmênides, “você deve aprender todas as coisas, tanto o coração inabalável da verdade bem fundamentada e as opiniões dos mortais em que não há confiança verdadeira. Mas, mesmo assim, você aprenderá essas coisas também – como o que parece ser confiável, para sempre atravessar tudo” (BARNES, 1987, p. 131). Sob tal perspectiva é possível compreender que Parmênides buscou distinguir diferentes tipos de razões e conhecimento (cf. BARNES, 1987, p. 131). Por meio disso, há, para o Naturalista, algo que “atravessa tudo”, visto como verdadeiro e confiável, o qual se distingue da opinião.

Em contrapartida, o filósofo Heráclito afirma que “tudo flui, *Panta Rei*,<sup>5</sup> tudo está em constante fluir, tudo é movimento” (CIRNE-LIMA, 1997, p. 19). Heráclito acredita que o universo “é divisível e indivisível, gerado e não gerado, mortal e imortal” (BARNES, 1987, p. 102). Um dos escritos que Heráclito deixou como legado, o filósofo pré-socrático afirma que “é sábio concordar que tudo é um” (BARNES, 1987, p. 102). Isto é, a constituição de toda a realidade, que é Una, advém de um movimento de opostos em que as coisas são ser e não ser como o “divisível e o indivisível”, o dia e a noite.<sup>6</sup> Ao pensar na constituição da realidade como um movimento de elementos opostos, Heráclito apresenta, em primeira instância, a dialética na história da Filosofia. Tendo em vista que

[...] a realidade realmente real é uma tensão que liga e concilia Ser e Não Ser, tese e antítese, são conciliados, num plano mais alto, através de uma síntese. Ser e Não Ser, que à primeira vista se opõem e se excluem, na realidade realmente real constituem uma unidade sintética, que é o Ser em movimento, o Devir. No Devir existe um elemento que é o Ser, mas existe por igual um outro elemento essencial que é o Não Ser. Ser e Não Ser, bem misturados, não mais se repelem e se excluem, mas entram

<sup>4</sup> Esses são pressupostos básicos do que vem a ser chamado de dialética, (a negação e o movimento).

<sup>5</sup> A expressão grega *panta rei* surge da noção de que tudo é movimento, baseado na ideia do filósofo Heráclito.

<sup>6</sup> Sobre a afirmação de Heráclito sobre os opostos, o filósofo acredita que aquele que fez todas as coisas e criou tudo é nele mesmo “o dia e a noite, inverno e verão, guerra e paz” (BARNES, 1987, p. 104). Mas é o movimento que existe no universo que gera todas as coisas (cf. BARNES, 1987, p. 104).

em amálgama e se fundem para constituir uma nova realidade (CIRNE-LIMA, 1997, p. 19).

O excerto citado acima representa o que, primariamente, compreendeu-se por dialética. Em uma primeira instância, há “dois polos opostos, o Ser e o Não Ser” (CIRNE-LIMA, 1997, p. 20); esses são traços fundamentais da dialética, denominado como a Tese e a Antítese. A dialética organiza-se mediante uma progressão entre os polos contrários, por meio do movimento e nele os polos “se conciliam e se unificam, constituindo uma nova unidade”<sup>7</sup> (CIRNE-LIMA, 1997, p. 20). (cf. OLIVEIRA, F. 2018, p. 147-149). Para Heráclito, a ideia de *arkhé*, substância primordial, é o fogo, pois todas as coisas se modificam por meio do fogo (cf. BARNES, 1987, p. 107). No fogo há uma concepção de que “tudo nasce, tal qual a chama numa fogueira, a partir da morte de algo mais” (RUSSELL, 2015, p. 68). Em vista disso, para o Naturalista tudo procede por meio do fogo. Para Heráclito, há uma “luta dos opostos”, “o que leva à geração é chamado de guerra e conflito, e o que leva à conflagração<sup>8</sup> é chamado de acordo e paz. A mudança é um caminho para cima e para baixo, e o mundo é gerado de acordo com isso” (BARNES, 1987, p. 107). Por meio de tal pensamento, a constituição da realidade é atribuída a um eterno movimento de opostos que se unem e se separam.<sup>9</sup> No conflito dos opostos, então, “se unem para produzir movimento que é a harmonia” (RUSSELL, 2015, p. 71). A unidade existente no mundo, para o filósofo, é resultante de diversidade. Sobre o Uno, diz Heráclito, “pares são as coisas inteiras e não inteiras, o que é unido e separado, harmonioso e discorde. O Uno é feito de todas as coisas e todas as coisas advêm do Uno” (RUSSELL, 2015, p. 71).

O filósofo naturalista, Heráclito, foi a pedra de toque para a compreensão da dialética atual, sendo assim, ele é um grande expoente da fundamentação de diálogo na história da filosofia.<sup>10</sup>

Há um exemplo de dialética em que se pode perceber alguns pontos de imbricação com a concepção de diálogo atual, o qual, segundo Cirne-Lima, foi muito conhecido na antiguidade, mas não é reconhecido atualmente. Ele consiste no movimento de *filesis*, *antiflesis* e *filía*,<sup>11</sup> a esse propósito lê-se:

<sup>7</sup> Cabe aqui uma análise em que a nova unidade constituída seria algo novo ou, de certa forma, a nova unidade conserva os elementos da Tese e da Antítese.

<sup>8</sup> Traduziu-se da palavra *conflagration*.

<sup>9</sup> De acordo com Russell, Heráclito valorizou duas doutrinas importantes, o fluxo perpétuo e a mistura dos opostos (cf. RUSSELL, 2015, p. 71).

<sup>10</sup> A sua ideia de dialética influencia, inclusive, Hegel.

<sup>11</sup> De acordo com Cirne-Lima, esse exemplo de dialética é raramente mencionado hoje em dia, mas é muito conhecido na antiguidade.

O movimento dialético que leva um amor inicial, que propõe pergunta, passando pelo amor que, perguntando, responde afirmativamente, para chegar ao amor que, amando, se sabe correspondido, amor este que, sendo sintético, não é mais exclusividade de um ou de outro dos amantes, e sim unidade de amor. Os gregos chamam isso de *filia*, amizade (CIRNE-LIMA, 1997, p. 20-21).

É parte fundante da filosofia tratar de *filia*, não existe filosofia sem *filia*. Ora, compreender a *filia* neste movimento que a dialética incita é um ponto importante no discurso filosófico. Se em linhas gerais admitimos o diálogo constituído por Tese, Antítese e Síntese, então as duas primeiras “trata-se de dois atos independentes, completos e acabados, um diferente do outro, um em oposição relativa ao outro; um é a tese, o outro é antítese” (CIRNE-LIMA, 1997, p. 21). Neste ponto, cabe ressaltar que um é o Ser, pensamento dos filósofos pré-socráticos, e outro, o Não ser, em um movimento de opostos. O diálogo propicia a fusão da tese e da antítese, complementando a ideia, “mas quando ambos se cruzam e, num plano mais alto, se fundem numa única realidade mais complexa, mais alta e mais nobre, então temos *filia*” (CIRNE-LIMA, 1997, p. 21). Com excelência, Cirne-Lima expõe, em termos gregos, *filia*, a qual seria a síntese dos elementos dialéticos. Para tanto, “na *filia* os dois polos inicialmente diferentes e opostos, um que pergunta e o outro que responde, se fundem, formando [...] algo novo” (CIRNE-LIMA, 1997, p. 21). Esse novo é uma expressão da *filia*.

É inegável a constituição de diálogo e de dialética até aqui, todavia é na figura do filósofo Sócrates que o conceito ficou consagrado na história da filosofia. Sobretudo no discurso da Pedagogia Crítica, que utiliza das ideias socráticas de diálogo. Não obstante, Sócrates não deixou nada escrito, e teve sua filosofia retratada em uma série de obras que fazem alusão a figura socrática (JAEGER, 1994, p. 461-463). As obras nas quais Sócrates tem sua figura e filosofia divulgadas divergem em alguns pontos, mesmo assim existe entre seus discípulos um consenso. Segundo Werner Jaeger, as obras sobre Sócrates:

Revelam pelo menos uma coisa com absoluta clareza: aquilo que sobretudo preocupava os discípulos era expor a personalidade mortal do mestre, cujo profundo influxo haviam sentido na sua própria pessoa. O diálogo e as memórias são as formas literárias que nascem nos meios socráticos para satisfazer tal necessidade. [...]. Por muito difícil que fosse transmitir aos que o não tinham conhecido uma impressão do que fora aquele homem, era necessário tentá-lo a todo transe (JAEGER, 1994, p. 463).

Platão,<sup>12</sup> o célebre discípulo socrático, apresenta a figura de Sócrates em seus diálogos, evidenciando o quanto Sócrates era instigante em seu método. (cf. OLIVEIRA, F. 2018, p. 149). A metodologia socrática instaura a ideia de defender uma perspectiva e, então, abre a

---

<sup>12</sup> O literário de Sócrates é a única imagem fiel, decalcada sobre a realidade viva duma individualidade grande e original, que a era clássica grega nos transmitiu (JAEGER, 1994, p. 463).

possibilidade de mudar a abordagem para o oposto do que foi afirmado anteriormente (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 6-15). Assim, “dialogar com Sócrates levava a um ‘exame da alma’ e a uma prestação de contas da própria vida, ou seja, a um “exame moral”, como bem destacavam seus contemporâneos” (REALE; ANTISERI, 2003, p. 100). (cf. OLIVEIRA, F. 2018, p. 149).

Acredita-se que “o diálogo socrático de Platão é uma obra literária indubitavelmente baseada num sucesso histórico: no fato de Sócrates ministrar os seus ensinamentos sob a forma de perguntas e respostas” (JAEGER, 1994, p. 465). Tal forma compõe um aspecto substancial do diálogo socrático, tendo em vista que não são meras indagações e reflexões, pois o diálogo baseia-se na normatividade dialógica (características próprias para sua efetivação). O diálogo tem como atributo elementos fundamentais que o constitui, isto é, ele não deve ser reduzido a um mero confronto de ideias antagônicas ou a um jogo de perguntas e respostas. Pode-se analisar tal contraponto na forma como o diálogo socrático ficou consagrado na história da Filosofia, tendo em vista que ele possui elementos importantes para que seja efetivado entre os interlocutores.

Sócrates foi o grande pensador do diálogo e da dialética como constituintes de um todo maior, a realidade. “Para Sócrates a virtude, sempre fruto do jogo entre tese e antítese, se encontra apenas através do diálogo real que se faz nas esquinas e na praça pública. Sócrates ouve, Sócrates pergunta, Sócrates responde” (CIRNE-LIMA, 1997, p. 34), tornando-se, assim, um dos maiores pensadores da dialética<sup>13</sup> e contribuiu para a estruturação da democracia ateniense. Em linhas gerais, o diálogo socrático é composto pelo “não saber socrático”, a ironia, a refutação e a maiêutica. Conquanto, há implicações necessárias no pleno exercício do diálogo socrático e suas características fundamentais no processo dialógico, que serão abordadas posteriormente.

## 1.1 SÓCRATES: UMA REFERÊNCIA DE EDUCADOR

São inúmeras as referências feitas a Sócrates, e é preciso ter em vista a complexidade de compreender um filósofo cuja produção bibliográfica é inexistente. Não obstante, o filósofo Platão retrata seu mestre com excelência, havendo, portanto, a possibilidade de analisar os

---

<sup>13</sup> Em oposição ao grupo de pensadores denominados Sofistas, Cirne-lima diz que “Sócrates é a grande voz que, em Atenas, se levanta para criticar o desvirtuamento que os Sofistas fizeram com a dialética. Não é possível defender tanto a tese como a antítese como se ambas fossem verdadeiras” (CIRNE-LIMA, 1997, p. 34). A crítica feita é quanto à proposta de retórica dos Sofistas, a qual visava convencer o ouvinte por meio da arte da argumentação, não se preocupando com a veracidade dos argumentos.

diálogos socráticos nas obras de seu discípulo. Sócrates desafiou os preceitos da época, pois desestabilizou muitos que acreditavam ser detentores do conhecimento por meio de uma nova prática filosófica: o diálogo. Assim como o método dialético de Sócrates exerceu grande impacto nos eruditos e nos estudiosos, também houve impacto na política, sobretudo na participação social na política da época. O diálogo foi uma condição de possibilidade da crítica e da construção de novas ideias, desestruturando assim o governo ateniense. Devido às reflexões da filosofia socrática, as suas convicções o levaram a ser condenado à morte, pois a crítica e a filosofia tornaram-se perigosas aos estadistas da época. No seu julgamento, após a acusação contra ele, o filósofo defende-se afirmando que nunca havia sido mestre de ninguém. A negação da maestria de sua figura se dá em razão de três pontos importantes para Sócrates:

a) não recebe dinheiro de quem deseja escutá-lo nem discrimina os seus eventuais interlocutores pela sua idade ou pelo seu dinheiro; b) não prometeu nem jamais ensinou a ninguém conhecimento algum; c) se alguém diz que apreendeu dele em privado algo diferente do que afirma diante de todos os outros não diz a verdade, já que ele se comporta da mesma maneira – diz o mesmo – em público e no privado (KOHAN, 2011, p. 45).<sup>14</sup>

Ao negar ter prometido ensinar a alguém conhecimento algum, o filósofo quer dizer que não tinha pretensão de “transferir conhecimento”<sup>15</sup> aos seus discípulos ou aos jovens que lhe escutavam. Cabe ressaltar que a ideia de reconhecimento da ignorância socrática nasce da inspiração de que não existe uma prevalência de um sujeito sobre o outro, pois Sócrates não se considerava detentor do conhecimento absoluto perante seus discípulos ou aquele que tudo sabia. O último ponto mencionado é significativo: “se alguém diz que apreendeu dele em privado algo diferente do que afirma diante de todos os outros não diz a verdade, já que ele se comporta da mesma maneira – diz o mesmo – em público e no privado” (KOHAN, 2011, p. 45). Tendo em vista que o filósofo grego se preocupa com suas virtudes, ele afirma que a sua prática é a mesma e independe da esfera, pública ou privada, em que ele esteja conduzindo seus diálogos, demonstrando o seu caráter virtuoso e fidedigno à verdade. Fica claro que “Sócrates

---

<sup>14</sup> Neste ponto é necessário compreender que a crítica socrática é quanto aos Sofistas. Do grego *Sophos*, que remete à ideia de sábio, os Sofistas acreditavam ser detentores do conhecimento, ficando historicamente conhecidos por relativizar o conhecimento. Sócrates rechaça o posicionamento dos Sofistas e em diversas passagens e falas deixa claro sua contraposição aos pensadores. Uma razão dada no trecho mencionado é que Sócrates não reconhece e, até mesmo, deslegitima a mercantilização do ensino, aqueles que cobram e direcionam o valor do conhecimento que lhe é tão caro para tornar-se um comércio. É possível conceber a figura valorativa que se encontra em Sócrates e suas ideias virtuosas para com a educação.

<sup>15</sup> Sócrates, no diálogo *Fédon* de Platão, discute sobre a alma e seu papel na obtenção do conhecimento. A alma é “maximamente semelhante ao divino, ao imoral, ao inteligível” (PLATÃO, 2015, p. 219), por ter esses atributos é responsável pelo conhecimento genuíno das coisas – já que para o filósofo os sentidos “estão repletos de ilusão”, a alma deve “concentrar-se em si mesma” e “confiar exclusivamente em si mesma e em seu próprio pensar abstrato” (cf. PLATÃO, 2015, p. 223). Sob tal perspectiva, é possível compreender que a filosofia é o elemento possibilitador da libertação da alma.

teve profundo e duradouro impacto nos seus contemporâneos desde suas conversas<sup>16</sup> e continuou confundindo, provocando e inspirando eles por muito tempo depois de sua morte” (RULE, 2015, p. 3). Consoante Werner Jaeger e suas ilustres palavras, ele descreve o fenômeno socrático e sua composição ao longo da história.

Sócrates é uma dessas figuras imortais da História que se converteram em símbolo. Do homem de carne e osso e do cidadão ateniense nascido em 469 a.C. e condenado à morte e executado no ano de 399 a.C. poucos traços ficaram gravados na história da humanidade, quando esta o elevou à categoria de um dos seus poucos “representantes” (JAEGER, 1986, p. 343).

A figura socrática influenciou gerações com seu sucesso filosófico e o seu símbolo emblemático – o diálogo. Existe, desse modo, a necessidade de compreender Sócrates como o educador do diálogo, e, principalmente, de compreender a sua relação política e filosófica com a educação. Como já referido, a vocação de Sócrates pela educação não é constituinte apenas no âmbito dialógico, mas também no que se refere às virtudes e às práticas de um educador. Em vista disso, de acordo com Peter Rule, “para Sócrates diálogo não era uma inclinação, mas uma vocação” (RULE, 2015, p. 4).

Platão exalta as virtudes de Sócrates, pois para o filósofo ele era um homem atuante, problematizador e desafiador. Mesmo sem ter deixado nada escrito, não ensinava doutrinas, ensinava, sobretudo, a pensar e analisar o mundo a sua volta. Bem como asseverou Sócrates em seu julgamento, “uma vida que não é examinada não vale a pena ser vivida e ele examinou a vida publicamente, dialogicamente e inesgotavelmente” (RULE, 2015, p. 4). O método dialético de Sócrates está ligado à sua noção de *psyché*, pois a dialética visa de modo consciente despojar a alma da ilusão do saber, curando-a dessa maneira a fim de torná-la propensa a conceber a verdade (REALE; ANTISERI, 2003, p. 100). Sócrates estava preocupado com a virtude dos cidadãos atenienses, bem como com a verdade e o conhecimento.<sup>17</sup> Neste ponto, cabe salientar que ele propõe uma atitude de interesse pela alma, à medida que o homem deveria “em lugar de se preocupar com os ganhos, o Homem se preocupe com a alma” (JAEGER, 1986, p. 365). A ilusão do saber para Sócrates é um aspecto bem importante, pois refere-se a crença, quase que generalizada, de que o sujeito é detentor do conhecimento, sujeito esse que pode ser entendido como o professor, o político, o estudante. Aquele que afirma que tudo sabe, não sabe

---

<sup>16</sup> O autor utiliza o termo *conversation*, traduzido como conversas (RULE, 2015, p. 3), porém aqui há uma referência aos diálogos socráticos.

<sup>17</sup> Verdade e conhecimento são termos que o filósofo Platão unifica em sua obra Teeteto, expondo o conhecimento como crença, verdadeira e justificada.

que nada se sabe em absoluto. Para o filósofo, a alma tem uma conotação e uma implicação ética.

O fato é que, em Sócrates, a dialética restringe-se “ao campo ético e tem em vista uma finalidade essencialmente prática” (FANTICELLI, 2003, p. 25), cujo objetivo principal é “um exame contínuo por meio do diálogo, [...] alcançar a resposta idônea e uma reflexão sincera; o seu objetivo” (FANTICELLI, 2003, p. 26). Como referido, a pretensão socrática é majoritariamente ética, visto que uma das consequências do diálogo é formar a “consciência e a responsabilidade pessoal” (FANTICELLI, 2003, p. 26). Assim como aponta Peter Rule em sua obra, *Dialogue and Boundary Learning*, o “diálogo socrático de Platão preocupa-se com a natureza da virtude, [...] tal como justiça, sabedoria, coragem e piedade. Para tanto, o referido filósofo utiliza o diálogo como um método para pensar sobre essas questões com diversos interlocutores diferentes” (RULE, 2015, p. 4). Em suma, a finalidade do método de Sócrates é educativa, ética e estritamente prática. Diante de tal questão, é importante lembrar a despretensão de Sócrates em registrar seus diálogos, embora Platão tenha exercido este papel de registro. Acredita-se que Platão e seus doze diálogos jovens,<sup>18</sup> os chamados primeiros diálogos de Platão,<sup>19</sup> sejam os que melhor representam o Sócrates histórico. Tais diálogos “caracterizam Sócrates de um modo consistente como um inquiridor que renuncia a sabedoria e sujeita as visões de seus interlocutores a *elenchus*;<sup>20</sup> eles estão preocupados com a definição de virtude ou algum outro conceito ético” (RULE, 2015, p. 5).

O pensamento de Sócrates sobre a alma<sup>21</sup> une-se a uma perspectiva médica “cujo paciente fosse, não o homem físico, mas o homem interior” (JAEGER, 1986, p. 366). Concebe-se, sob essa construção, a consciência socrática de sua missão como educador. O cuidado com a alma é um cuidado por meio do conhecimento, do valor e da verdade. O filósofo faz uma distinção da ideia de alma e corpo, assim como de bens materiais, constituindo, na sua concepção, uma “hierarquia socrática de valores e expõe uma nova teoria de bens, claramente graduada, e que coloca no plano mais elevado os bens da alma, em segundo lugar os bens do

---

<sup>18</sup> O Sócrates histórico estaria retratado nos chamados primeiros diálogos de Platão, que são: Apologia, Carmides, Criton, Eutífron, Eutidemo, Górgias, Hípias Menor, Íon, Lísias, Laques, Protágoras, livro I da República e a primeira parte do Mênon.

<sup>19</sup> Os diálogos mencionados são os diálogos iniciais em que Sócrates é retratado como personagem principal e “pode ser tomado como expressando concepções do Sócrates histórico” (PENNER, 2013, p. 152).

<sup>20</sup> “*Elenchus* trata-se de um procedimento dialético no qual partimos de uma proposição aceita pelo interlocutor de modo a verificar a consistência do conjunto” (DINUCCI, 2008, p. 5).

<sup>21</sup> A palavra alma, de acordo com suas origens, tem sempre uma conotação ética ou religiosa (JAEGER, 1986, p. 367).

corpo, e no grau inferior os bens materiais, como a riqueza e o poder” (JAEGER, 1986, p. 366).<sup>22</sup>

A alma tem importante papel no processo de conhecimento. Para Sócrates, a aprendizagem é uma forma de reminiscência, isto é, de acordo com Platão, “devido à associação das coisas entre si, pela qual a alma pode, após haver captado uma coisa, captar também a outra que a esta se encontra vinculada” (ABBAGNANO, 2007, p. 75). No diálogo platônico *Fédon*, Sócrates denota a importância da reminiscência para o aprendizado. “A reminiscência é produzida por coisas semelhantes, mas também pode o ser por coisas dessemelhantes” (PLATÃO, 2015, p. 210), como afirma Sócrates. Conforme um objeto incita no sujeito a recordação de algo semelhante ou dessemelhante acontece a reminiscência. Sócrates indaga seu interlocutor dizendo que “é desses iguais<sup>23</sup> ainda que diferentes da igualdade ela mesma que concebes e adquires o conhecimento da igualdade ela mesma?” (PLATÃO, 2015, p. 210) e, por sua vez, seu interlocutor concorda. Resumidamente, reminiscência pode ser compreendida como “a visão de uma coisa te leva a pensar em uma outra, sejam semelhantes ou dessemelhantes” (PLATÃO, 2015, p. 210). Para Sócrates, os sentidos não são condições suficientes para obter conhecimento, contudo é uma condição necessária. As almas existem independentemente de ser um corpo, anterior a assumir a forma humana já são dotadas de inteligência. Logo, para a visão platônica e, por conseguinte, socrática, os seres humanos adquirem conhecimentos anteriores ao seu nascimento (cf. PLATÃO, 2015, p. 212).

No *Fédon*, ao dialogar com Cebes, Sócrates chega à seguinte conclusão: “sua alma crê que granjeará paz a partir dessas emoções, que tem que seguir a razão e sempre a ela se conformar, contemplando o que é verdadeiro e divino, que não é objeto de opinião” (PLATÃO, 2015, p. 225). Aqui, fica evidente a distinção de conhecimento e opinião. Em que o conhecimento é uma crença, verdadeira e justificada, já a opinião é subjetiva e, nem sempre se baseia em evidências. Para Sócrates, a filosofia é responsável por dar luz à razão, a qual deve guiar a alma. A alma “vê aquilo que é invisível e aprendido pela inteligência” (PLATÃO, 2015, p. 223). Portanto, a libertação da alma é possível para os amantes do conhecimento, “a alma do

---

<sup>22</sup> Werner Jaeger faz uma reflexão no seu livro, *Paideia: a formação do homem grego*, sobre a diferenciação socrática entre alma, corpo e bens materiais, de acordo com a demonstração do valor superior da alma em comparação com os bens materiais e corpo, pode surgir a questão se não seria uma diferenciação óbvia, porquanto, a sociedade atual não enxerga tal análise socrática como uma inovação do pensamento, ressalta Werner, “mas seria esse postulado tão evidente para os gregos daquele tempo como é para nós, herdeiros de uma tradição de dois mil anos de cristianismo?” (JAEGER, 1986, p. 366).

<sup>23</sup> A concepção abordada baseia-se no princípio de identidade, o qual é um princípio lógico fundamental em que tudo é idêntico a si mesmo. Exemplo: B é B ou X é X (cf. TENÓRIO, 1993, p. 15). O princípio de identidade foi estabelecido pela metafísica de Parmênides, e Sócrates utiliza do princípio em sua filosofia.

verdadeiro filósofo crê que não deve opor-se a essa liberdade, o que a leva a conservar-se distante o quanto possível de prazeres, desejos, dores”<sup>24</sup> (PLATÃO, 2015, p. 223-224).

Em primeira instância, a busca socrática era trazer a luz da verdade àqueles que achavam ter conhecimento absoluto. Considerando que Sócrates criticava, veementemente, o sujeito que se achava detentor do conhecimento e, no entanto, não possuía humildade para admitir sua ignorância,<sup>25</sup> pode-se dizer que uma via para conhecer, em Sócrates, é o não conhecer, uma negação essencial no movimento dialético. Contudo, entendendo-se que a “ignorância (*i-ignorantia*) é um vazio” (KOHAN, 2011, p. 44), a propriedade de ser sábio parece ser o reverso de ignorante, “a plenitude, uma virtude” (KOHAN, 2011, p. 44). Porém, para Sócrates não há nada mais “vazio” quanto a afirmação de ser sábio, “nada mais negativo do que os supostos sábios” (KOHAN, 2011, p. 44). A visão negativa do termo ignorância (*i-ignorantia*) precisa ser desconstruída para entender o educador Sócrates, tendo em vista que para ele o ato de afirmar que não se sabe x ou não se sabe y é o que torna possível o conhecimento. Referem-se aqui as ilustres palavras de Walter Kohan, “a ignorância sabe, o saber ignora; o ignorante sabe, o sábio ignora” (KOHAN, 2011, p. 44)<sup>26</sup>. Dada a ênfase na negação do saber socrático, torna-se ponto de partida o entendimento de que declarar a ignorância é declarar-se aberto para o conhecimento; portanto, despojar-se da posição de detentor de conhecimento. Este aspecto é substancial no tocante ao diálogo, visto que relações dialógicas necessitam de uma abertura para o conhecimento, aquele que se compreende como possuidor do conhecimento, logo não estará aberto para contraposições de ideias e de novos conhecimentos. Se é possível construir um cenário de humildade quanto ao que se sabe ou de abertura para ideias opostas e sínteses, afirmar e compreender sua ignorância é a pedra de toque na possibilidade de dialogar como uma atitude libertadora, para a qual é necessário despojar-se de “máscaras de sabedoria”<sup>27</sup> como se tudo soubesse e buscasse para, então, conhecer novas perspectivas.

Sob tal análise da filosofia socrática, é possível mencionar Jan Masschelein, professor de Filosofia da Educação na Universidade de Leuven, o qual criou uma metodologia chamada “Mudando o olhar”. Ele percebia que alguns estudantes, principalmente os de pós-graduação,

---

<sup>24</sup> A dicotomia existente para Sócrates e Platão consiste na divisão entre alma e corpo. Se por um lado a alma é responsável pelo conhecimento, pela filosofia e pela razão, por outro o corpo é propenso aos prazeres (cf. PLATÃO, 2015, p. 224).

<sup>25</sup> Como contraponto ao grupo de pensadores que dominara o cenário filosófico e político do século V a.C., os Sofistas, Sócrates criticava a desvirtuação de valores ocasionada pelos Sofistas que se afastavam do cerne filosófico, o amor ao saber, buscando poder político e dinheiro da nobreza ateniense.

<sup>26</sup> As palavras referidas estão fortemente influenciadas pela concepção socrática de não saber como uma abertura ao conhecimento, e da sabedoria como um fechamento para o conhecimento.

<sup>27</sup> As máscaras de sabedoria são vestidas por aqueles que acreditam ser completos e acabados no conhecimento e vivem dentro da sua subjetividade, sem abertura para o novo. Sócrates convida essas pessoas a despir-se de suas máscaras e reconhecer sua ignorância, ação substancial para o conhecimento.

fechavam suas perspectivas sobre o mundo para aquilo que queria acreditar. Assim, Masschelein sustenta que é necessário pensar em uma educação que vai além da busca por emancipação dos sujeitos, da crítica e da autonomia, como proposto pela Pedagogia Crítica. Mas sim que é dever dos educadores para com os estudantes “ajudá-los a abrir os olhos, ou seja, tornar-se (mais) conscientes sobre o que realmente está acontecendo no mundo e tomar consciência de como o próprio olhar está ligado a uma perspectiva e a uma posição particular”<sup>28</sup> (MASSCHELEIN, 2010, p. 276). Ou seja, fomentar uma atitude libertadora de despojar-se de “máscaras de sabedoria” e abrir-se para o novo. O objetivo do professor é “transformar o mundo em algo ‘real’” para os estudantes, como fazer o mundo “presente”, estar presente no presente (cf. MASSCHELEIN, 2010, p. 276). O mundo não é uma realidade “original” por trás da perspectiva de cada um, mas sua evidência, o “aí está” ou “estar lá”. A prática proposta por Masschelein é “sobre começar com um exemplo: o exemplo de andar” (MASSCHELEIN, 2010, p. 277). O professor solicitava, então, seus estudantes a caminharem ao longo de linhas traçadas nos mapas da cidade que estavam visitando (cf. MASSCHELEIN, 2010, p. 275-279). Os estudantes deveriam ir em grupos, seguindo as rotas nos mapas, e observando tudo ao seu redor. O objetivo era tornar o olhar presente no agora e aberto a novas perspectivas, novas emoções. Pois, o professor traçava as linhas que deviam ser percorridas e cada estudante precisava desafiar-se a conhecer o que estava sendo proposto; estimulando, assim, uma abertura para o novo. Essa prática pode ajudar os estudantes a reverem suas ideias, suas perspectivas e suas emoções e, ainda, a reconhecer a ignorância, possibilitando a abertura para o novo, indo ao encontro do pensamento socrático. Isto é, incita uma abertura para novas perspectivas, uma aceitação para o outro, os quais são necessários para o diálogo proposto na educação.<sup>29</sup>

É relevante, ainda, mencionar que Sócrates “afirma que não ensina e que, no entanto, os que dialogam com ele aprendem” (KOHAN, 2011, p. 46), o filósofo coloca-se contra a noção de transmissão do conhecimento, à medida que não estabelece uma relação direta entre educador e educando, compreende-se como aquele que possibilita o conhecimento por meio do diálogo.<sup>30</sup> É justamente a despreensão de transmissão de saberes que possibilita o saber. Kohan

---

<sup>28</sup> Masschelein acredita que é uma “ideia muito comum na filosofia educacional de que um de nossos principais esforços na educação deveria ser despertar uma consciência crítica com os estudantes de que cada “mundo” é apenas uma visão do mundo, apenas uma visão, uma perspectiva, cada pessoa tendo sua própria perspectiva para que tenhamos uma pluralidade de perspectivas (MASSCHELEIN, 2010, p. 276).

<sup>29</sup> A passagem de Masschelein criou uma prática a qual é um exemplo atual de uma prática que pode ser relacionada com a concepção socrática de reconhecer a ignorância para abrir-se para a construção de conhecimento, propiciando uma abertura para o novo, para novos caminhos, visto que ninguém detém o conhecimento absoluto, é preciso reconhecer sua ignorância, segundo Sócrates.

<sup>30</sup> O ponto de vista socrático quanto à educação é uma importante contraposição feita em um contexto “em que o saber é uma possessão estimada porque é um objeto de troca desejado para as instituições da *pólis*” (KOHAN, 2011, p. 46). Deixando sua contribuição histórica aos dispositivos de transmissão dominante de conhecimento.

cita uma importante declaração de Sócrates, o segundo deixa claro que “a) ele não dá à luz ao saber que seus alunos aprendem, e b) ele é sim a pedra de toque que determina se o que os jovens dão à luz é uma imagem e uma mentira ou é algo autêntico e verdadeiro” (KOHAN, 2011, p. 47). O educador Sócrates faz uma mediação do conhecimento, auxiliando nos processos de aprendizagem, mas sem dar vazão a doutrinação ou relativização do conteúdo. Neste ponto, cabe ressaltar a importância do mediador, aquele que leva o sujeito, por meio de seu próprio intelecto, a chegar ao conhecimento genuíno. O mediador, dentro do diálogo socrático, é o próprio filósofo, enquanto o diálogo é o instrumento do conhecimento. É notável o nascimento de dois símbolos pedagógicos em Sócrates, o mediador e o método de ensino-aprendizagem: o diálogo.

Alexandre Guilherme, citando Gert J. J. Biesta e Sharon Todd, afirma que “o método pedagógico de questionar e responder visa ajudar a recordação, e é isso que introduz o elemento construtivista ao diálogo platônico” (GUILHERME; MORGAN, 2017, p. 10). Tendo em vista que a concepção da Pedagogia Crítica na qual o professor é um facilitador, pode ser encontrada na visão em que “Platão compara o professor e seu ensino com uma ‘parteira’, ao trazer para fora o que já está presente na mente e aprender a ‘estar em trabalho de parto’” (GUILHERME; MORGAN, 2017, p. 10). (cf. OLIVEIRA, F. 2018, p. 151). A forma de perguntas e respostas é “geralmente um problema que permite uma discussão sistemática de vários pontos de vista através de múltiplos argumentos e contra-argumentos” (RULE, 2015, p. 6). Na interação entre os sujeitos, por meio da maiêutica, em um jogo constante de argumentos e contra-argumentos nasce a “verdade” entre uma coletiva busca pelo conhecimento, da qual Sócrates é o mediador.

A julgar por Sócrates ser um pensador da moral e política, exercendo seu papel como cidadão com responsabilidade e primando pela busca da verdade, ele passa a ter a função de:

[...] um interrogador que desafia as proposições de seus interlocutores, mostrando-lhes por meio de perguntas e respostas, que as consequências das proposições iniciais de seus interlocutores contradizem-se. Diálogo, portanto, constitui uma ação de aprenderem o que eles não sabiam o que eles pensavam que sabia, uma cognição de não saber ou de desconhecimento (RULE, 2015, p. 4).

Sábio é aquele que sabe que nada sabe, pensava o filósofo. Como já referido, era necessário despir-se de preconceitos e conteúdos dados como verdadeiros, considerando-se vital o papel da reflexão. Sobretudo, o sujeito necessitava reconhecer sua ignorância, a qual tem função determinante no exercício dialógico proposto pelo filósofo. Com excelência, Peter Rule salienta: “um *insight* que o diálogo socrático fornece é esse tipo de ‘não saber’ é potencialmente

um momento importante no processo de ensino-aprendizagem” (RULE, 2015, p. 4). Nesta perspectiva, cabe ressaltar que um eixo determinante do diálogo é o reconhecimento da ignorância socrática. Isto é, o interlocutor necessita exercer um reconhecimento subjetivo de que não se é detentor do conhecimento, portanto não se sabe, para estar aberto a novas perspectivas. Deste modo, é possível que haja a síntese do diálogo, composta por duas opiniões adversas (teses antagônicas). Aqui traduz-se essa ideia pelo reconhecimento do não saber, nada mais é do que a expressão da humildade na relação do conhecimento, ou seja, um elemento substancial para o diálogo na educação.

Uma condição metodológica para o reconhecimento da sua própria ignorância, assim proposta por Sócrates, é um elemento estrutural da dialética, a ironia. Nas palavras de Kohan: “Sócrates parte do pressuposto de que ninguém sabe nada em absoluto (inclusive ele mesmo) e utiliza o método irônico para chegar a esse mesmo lugar, para examinar seus pressupostos e mostrar que nenhum homem sabe nada em absoluto” (KOHAN, 2011, p. 47). Sócrates parte do pressuposto de que é necessário interrogar o interlocutor para demonstrar-lhe a ignorância. A condição de sentir-se vazio de conhecimento, propiciada pela ironia, também possibilita a maiêutica, pois dá vazão ao sujeito compreender-se dentro da busca pelo conhecimento, para então, dar luz às ideias.

Contudo, dentro da própria constituição do diálogo a ironia é uma condição antecedente da *maiêutica*. Nesta lógica, é crucial analisar o conceito de maiêutica no que tange a arte da parteira, segundo o *Dicionário de Filosofia*, de Nicola Abbagnano, “Sócrates compara seus ensinamentos a essa arte, porquanto consistem em dar à luz conhecimentos que se formam na mente de seus discípulos” (ABBAGNANO, 2007, p. 637). Isto é, ao se estabelecer um diálogo com o filósofo, busca ser a manifestação da razão, auxiliar no “nascimento de ideias”, na construção do conhecimento. (cf. OLIVEIRA, F. 2018, p. 150).

Giovanni Reale expõe com precisão a ideia de refutação e maiêutica como conjunturas primordiais da dialética socrática. Considera-se importante compreender as ideias constituintes do diálogo socrático, pois existem referências atuais do diálogo de Sócrates na Pedagogia Crítica. Consoante Reale:

A “refutação” (*élenchus*) constituía, em certo sentido, a *pars destruens* do método, ou seja, o momento em que Sócrates levava o interlocutor a reconhecer sua própria ignorância. Primeiro, ele forçava uma definição do assunto sobre o qual a investigação versava; depois, escavava de vários modos a investigação fornecida, explicitava e destacava as carências e contradições que implicava; então, exortava o interlocutor a tentar nova definição, criticando-a e refutando-a com o mesmo procedimento; e assim continuava procedendo, até o momento em que o interlocutor se declarava ignorante (REALE; ANTISERI, 2003, p. 102).

Denota-se com a passagem mencionada que há um primeiro momento de encorajamento; isto é, ao iniciar o diálogo, um dos interlocutores pergunta sobre a definição do “assunto x”<sup>31</sup> (o que é x?), ao ser interpelado o outro interlocutor, envolvido no diálogo, irá fornecer uma definição subjetiva sobre o “assunto x”, Sócrates interpelava com perguntas como “o que é justiça?, o que é coragem?, o que é piedade?” (PENNER, 2013). Ao responder as inquirições socráticas com uma definição do assunto em questão, essa passava por um exame buscando as carências e as contradições da definição fornecida, a fim de instigar a busca por uma nova definição do “assunto x”. Portanto, o processo descrito acontece até que haja o reconhecimento da ignorância; ao reconhecer a ignorância o sujeito está aberto para novos conhecimentos e aprendizagens. Visto isso, é importante sinalizar que a ignorância socrática é a ação que motiva a busca pelo conhecimento; ou seja, o “não saber” é uma atitude epistêmica vital na relação dialógica.

Em vista da análise proposta, a filosofia socrática expõe uma importante compreensão de elementos fundantes da pedagógica crítica. A figura de Sócrates, na história da filosofia, é compreendida como mediador<sup>32</sup> do conhecimento, mais ainda, ele é um mediador desprezioso quanto à transferência de conteúdo, mas disposto a dialogar à proporção que os sujeitos tenham uma abertura para o conhecimento e para reconhecer, inclusive a ignorância. Isto é, a ignorância socrática auxilia na construção de novos saberes e possibilidade de abrir-se para uma relação simétrica e intersubjetiva rumo ao conhecimento. Como consequente, para chegar à luz das ideias e à luz do conhecimento o método de Sócrates apresenta-se como uma proposta inovadora para a construção de um sujeito autônomo, o qual por meio de seus recursos chega nas essências das ideias.

Ser um mediador do conhecimento, em linhas gerais, significa ser aquele que por algum meio pedagógico (diálogo, por exemplo) conduz e auxilia no processo de ensino-aprendizagem. A reflexão proposta exige um exercício complexo, conforme o sujeito mediador precisa despir-se de qualquer posição dominante ou assimétrica, para então, ouvir o seu interlocutor e aceitar, de certo modo, a visão diferente. Haja vista, não é um exercício simples, porém Sócrates o fazia com excelência. Trata-se aqui de uma habilidade ampla que envolve escutar o outro, respeito às divergências, como já referido humildade com a sua relação de conhecimento, essas são algumas das características necessárias para o diálogo. Aqui, cabe ressaltar que a ideia de mediação do conhecimento, trazida por Sócrates e adotada por várias perspectivas modernas e

---

<sup>31</sup> Neste ponto a letra “x” é utilizada como uma variável para deixar aberto os diversos temas que podem ser abordados no diálogo.

<sup>32</sup> Não existe um sujeito que se sobressaia nesta relação, apenas o mediador, disposto a conduzir o diálogo.

construtivistas de educação, ocasiona alguns problemas no âmbito da relação dos estudantes com os professores. Pois tal visão enfraquece a figura do educador como um profissional qualificado para exercer tal função. Gert J. J. Biesta é contra “a ideia do professor como aprendiz ou facilitador da aprendizagem, sugiro que entendamos o professor como alguém que, no sentido mais geral, traz algo de novo à situação educacional, algo que ainda não existia” (BIESTA, 2016, p. 44).<sup>33</sup>

Consoante Russel, “a íntima relação entre virtude e conhecimento é característica de Sócrates e Platão” (RUSSELL, 2015, p. 129). Por outro lado, acredita-se que “Sócrates não está realmente interessado no que seus parceiros têm a dizer; ele só precisa das respostas deles para ir passo a passo em direção às suas próprias conclusões inevitáveis, pois o questionamento de Sócrates é um processo dialético” (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 11). Ressalta-se, portanto, que em vista dessa abordagem é possível compreender Sócrates como o educador do diálogo, aquele que dispõe a luz ao saber, embora o interlocutor de Sócrates não tenha total conhecimento sobre o assunto, Sócrates constrói uma síntese no processo dialético. Em contrapartida, Russel afirma que o método dialético é adequado a algumas questões e inadequado a outras. Em outras palavras, existem algumas limitações do método, pois nem tudo é possível converter ao diálogo. Assim, “algumas questões claramente não podem ser abordadas desse modo. A ciência empírica, por exemplo” (RUSSELL, 2015, p. 129). Segundo Russell, os conteúdos adequados para o diálogo são aqueles que já se tem conhecimento suficiente para chegar a uma conclusão certa, e “os quais em virtude da confusão do pensamento ou da falta de análise, são capazes de dar o melhor emprego lógico” (RUSSELL, 2015, p. 130). Dessa forma, o diálogo é o meio capaz de dispor o melhor emprego lógico aos conhecimentos e clarificar algumas confusões conceituais. Portanto, segundo Russell, aproveita-se o método dialético em questões do âmbito lógico e não factual (RUSSELL, 2015, p. 130).

Quando se trata de problemas do campo da lógica, não significa que não haja uma implicação ética subsequente, Sócrates foi um educador da virtude, primava pela verdade e por uma sociedade justa a qual compreende-se os valores e os conhecimentos primordiais para uma

---

<sup>33</sup> A crítica proposta por Biesta é quanto à visão construtivista do educador como mediador de conhecimento. Conforme Biesta, “se há uma ideia que mudou significativamente a prática de sala de aula em muitos países ao redor do mundo nas últimas décadas, tem que ser construtivismo” (BIESTA, 2016, p. 45). A preocupação do autor é com a forma em que a figura do educador é concebida nos países com forte influência do construtivismo. A corrente construtivista por ter um amplo escopo de atuação e perspectivas diferentes é, por vezes, conflitante. Em linhas gerais, o construtivismo sustenta a atividade em sala de aula com “uma ênfase na atividade do estudante” (BIESTA, 2016, p. 45). A ideia central é que os estudantes têm que “construir suas próprias ideias, entendimentos e conhecimentos, e que os professores não podem fazer isso por eles” (BIESTA, 2016, p. 45). Aqui, o problema está no fato de que o estudante tem suas capacidades, mas o educador é um profissional preparado para auxiliar no processo de aprendizagem e não deve ser retirado de tal atribuição.

vida em sociedade. Para Sócrates “a virtude, sempre fruto do jogo entre tese e antítese, se encontra apenas através do diálogo real que se faz nas esquinas e placa pública” (CIRNE-LIMA, 1997, p. 35). O filósofo constituiu, dessa maneira, um amplo sentido de diálogo, valorizando todos os espaços para estabelecer relações dialógicas, sempre preponderando a busca pelo conhecimento e pelas virtudes. Sócrates foi um marco histórico do diálogo na educação, um exemplo valorativo de educador do diálogo e dispôs normatividade para o diálogo (características para o método). Pode-se dizer que por meio da atitude socrática, nasce o diálogo como um método e uma nova perspectiva pedagógica.

### 1.1.1 Contrastes entre Diálogo e Dialética

O diálogo no contexto educacional pode assumir diversas formas. Preocupa-se, em vista disso, em analisar o caráter normativo de diálogo. Referir-se sobre o conceito normativo de diálogo significa como, em sua essência, o diálogo deve ser. Para tanto, apresentar-se-á o “dever ser” do diálogo. A origem etimológica do diálogo remete ao significado de conversar, segundo o *Dicionário de Filosofia*, de Nicola Abbagnano, em que o diálogo

[...] não é somente uma das formas pelas quais se pode exprimir o discurso filosófico, mas a sua forma típica e privilegiada, isso porque não se trata de discurso feito pelo filósofo para si mesmo, que o isole em si mesmo, mas de uma conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum da busca.<sup>34</sup> (ABBAGNANO, 2007, p. 274).

Encontra-se no *Dicionário de Filosofia* uma noção de diálogo ainda superficial e aberta a interpretações errôneas. Como já referido, diálogo não é um sinônimo de conversa ou discussão. Devido a essas confusões de conceituação, pode-se inquirir se há, de fato, uma efetivação de diálogo na educação. Outro ponto importante é que o diálogo criado pelos gregos nas ruas e tribunais não é o mesmo diálogo expresso no gênero literário. A prática do diálogo possui característica que o gênero literário não poderia expressar. O diálogo torna-se um método pedagógico, muito pelo êxito na ocorrência da prática socrática, como já mencionado.

De acordo com Paviani, “nem todo o diálogo desenvolve-se de modo dialético. O diálogo oral ou escrito é apenas uma das estratégias do pensamento dialético. O modo de ser dialético está no método ou, mais exatamente, nos processos metodológicos e na concepção da realidade explícita ou pressuposta nos problemas investigados” (PAVIANI, 2001, p. 29). Ora,

---

<sup>34</sup> É importante salientar o aspecto da reciprocidade entre os sujeitos no diálogo, presente na definição de diálogo, aspecto que irei abordar posteriormente.

é evidente que há uma importante relação entre diálogo e dialética. No entanto, enquanto a ênfase do diálogo é no tocante a troca de ideias entre os pares, por meio de discurso ou escrita, a dialética atribui ênfase na dinâmica da transformação por meio do conflito e da contradição (RULE, 2015, p. 7). O diálogo pode ser entendido como um método de conhecimento e tem, como já referido, suas raízes na filosofia socrática; contudo, abre-se a possibilidade de mais de uma voz construir o conhecimento e conhecer a verdade, e não apenas uma voz autoritária, que detém o conhecimento absoluto, ditar o que é a verdade. Desta forma, o diálogo é incorporado pela pedagogia, de modo que “desenvolve-se com perguntas e respostas. No processo de desenvolvimento das perguntas e das respostas, procede-se à refutação das teses e, finalmente, depois de se livrar dos erros ou equívoco, o diálogo quer alcançar a verdade” (PAVIANI, 2001, p. 30).

Tendo os principais aspectos de diálogo como base, é necessário compreender de que forma a dialética se encontra nessa formulação filosófica. Como ponto de partida é preciso ressaltar que a dialética<sup>35</sup> “é muito mais do que uma técnica de perguntas e respostas, [...] é mais do que um simples diálogo” (PAVIANI, 2001, p. 31). A dialética<sup>36</sup> platônica tem origem na maiêutica socrática. Baseado na arte de discurso de seu mestre, Platão escreve em forma de diálogo. Porém, a dialética platônica perpassa o que seria apenas o diálogo em Sócrates. Conforme Paviani,

A dialética pretende superar e guardar os contrários, sem eliminá-los. A superação dos opostos ocorre mediante a participação das ideias ou a realização dos princípios sempre em busca do Uno, do Bem. Esse ideal, porém, não se alcança sem uma formação filosófica adequada e sem uma maturidade intelectual e emocional (PAVIANI, 2001, p. 81).

O trecho citado contém o pensamento de Paviani e é um ponto central da discussão, compreender o movimento dialético e entender que o ideal dialético pode ser alcançado por sujeitos que possuem formação filosófica, maturidade intelectual e emocional. Para complementar a ideia de Paviani, é possível descrever a dialética como um jogo de opostos.<sup>37</sup> O movimento dialético possibilita a ideias opostas tornarem-se verdadeiras quando sintetizadas.

---

<sup>35</sup> Utiliza-se como chave de leitura o diálogo ao que tange a dialética platônica. Sabe-se que Platão retrata Sócrates e incorpora sua dialética como o método de ascensão da alma e a forma mais pura de conhecer.

<sup>36</sup> “Dia-logar”, “Dialética” trata-se de um termo que traz consigo, no seu prefixo, a noção de divisão em duas partes, de distribuição, de diferença e de realização. A raiz do verbo é dizer, cujo valor etimológico “é racional distributivo, indica o calcular e o modo de distribuir uma qualidade; só num segundo tempo o verbo adquire o seu conhecido valor declarativo indeterminado de falar” (FANTICELLI, 2003, p. 28).

<sup>37</sup> Carlos Cirne Lima descreve Sócrates como grande pensador da dialética, o grande defensor dos assuntos morais e políticos, do jogo dos opostos que se completam e se unem para construir um jogo maior (CIRNE-LIMA, 1997, p. 34).

Isto é, dialética consiste no “caminho que conduz à posse da verdade, o exercício de desprendimento do sensível para alcançar o inteligível, a realização mais alta da filosofia” (PAVIANI, 2001, p. 17). A dialética é tanto um “caminho” como uma forma de pensar. Logo, está tanto no concreto como no abstrato.

Pode-se dizer que o método socrático da interrogação, da pergunta e da resposta, é o que Platão irá remodelar. Para responder o que é dialética em Platão é necessário pensar nas múltiplas faces que o filósofo deu para a ideia de dialética. Visto que para Platão a dialética é um exercício complexo, e desestabilizador no sentido pedagógico. A dialética platônica é composta pelos elementos primordiais da maiêutica. Assim, o método filosófico é “contraposição, não só de opiniões distintas, mas de uma opinião e crítica da mesma. Conserva, pois, a ideia de que é preciso partir de uma hipótese primeira e depois ir melhorando-a à força das críticas que se lhe fizerem, e essas críticas onde melhor se fazem é no diálogo, no intercâmbio de informações e negações” (MORENTE, 1999, p. 36).

A dialética é um processo epistemológico e uma ciência ou sinônimo de filosofia para Platão, constituindo assim um importante elemento da filosofia platônica, o qual não pode ser analisado fora dos elementos e particularidades da filosofia de Platão. Responder com precisão o que é dialética no filósofo não é uma tarefa fácil, ressaltam os comentadores, pois o próprio Platão a entende de muitas formas. Uma chave de leitura para a dialética é compreender que não se trata de um processo instantâneo, nenhuma síntese dialética é um produto imediato. Uma característica da dialética platônica é “eliminar as hipóteses e alcançar o real em si” (FANTICELLI, 2003, p. 28), é necessário ressaltar que isso nem sempre é possível dentro do processo dialético. Para o filósofo, a dialética, entendida aqui como puramente abstrata, “é um método utilizado unicamente por verdadeiros filósofos. E o filósofo verdadeiro é aquele que se ocupa com a verdade e deve estar munido de virtude” (FANTICELLI, 2003, p. 30). O processo dialético permeia “conhecimento, regras, técnica, ‘ciência’ e finalidades” (PAVIANI, 2001, p. 17). Pode-se dizer que a dialética de Platão é a via para a verdade, “um exercício de desprendimento do sensível para alcançar o inteligível, a realização mais alta da filosofia” (PAVIANI, 2001, p. 17). O pensar de forma dialética, em Platão, necessita de um desenvolvimento intelectual e emocional.

Compreender a dialética platônica resulta em uma filosofia pura. Como já referido, a ascensão da dialética é um método “utilizado unicamente por verdadeiros filósofos” (FANTICELLI, 2003, p. 30). Jayme Paviani define com maestria a ampla compreensão do termo dialética: “sempre teve muitos significados, desde os pré-socráticos e, depois, em Platão e Aristóteles, em Hegel e Marx. A melhor maneira de saber o que é dialética consiste em

examinar nos textos filosóficos como ela se efetiva. Há certos aspectos comuns, porém, é nos detalhes ou nos aspectos específicos que se percebe a diferença” (PAVIANI, 2001, p. 18). O autor dá o exemplo pré-socrático de constituição de realidade, ora o real é constituído por opostos e movimento é um dos desdobramentos da dialética e o que constitui o diálogo. Complementa Paviani,

O processo dialético de Platão pressupõe uma elaboração e, conseqüentemente, níveis de maior ou menor complexidade, passagens do exercício dialético para a ciência dialética. Nesse sentido, é necessário levar em consideração a oralidade da pergunta e da resposta, diálogo como gênero literário, a argumentação, e as imbricações da dialética com a retórica, com a linguagem, com a racionalidade do argumento e com a verdade e a realidade (PAVIANI, 2001, p. 18).<sup>38</sup>

Pode-se perceber as principais características de dialética e diálogo, suas diferenças e imbricações, ao longo da história da filosofia. A partir de tais compreensões, alicerçou-se a ideia de diálogo na educação, mais ainda, uma hegemonia do diálogo nos discursos pedagógicos atuais que precisa ser compreendida sob um viés filosófico e possivelmente revisitada por novos conceitos e princípios. Para tanto, buscar-se-á analisar o conceito da esfera intersubjetiva do diálogo.

### 1.1.2 A esfera intersubjetiva do diálogo

De acordo com Sérgio Sardi, pode-se expor duas funções fundamentais do diálogo em Platão:<sup>39</sup> “a) ser o elemento possibilitador da manutenção de uma dinâmica de inter-relações entre sujeitos que visam a uma ascensão mútua, na ética e, simultaneamente, no conhecimento; b) possibilita a concretização do trânsito entre subjetividade/intersubjetividade e objetividade”<sup>40</sup> (SARDI, 1995, p. 16). Quanto ao aspecto de “ser o elemento possibilitador da manutenção de uma dinâmica de inter-relações entre sujeitos” (SARDI, 1995, p. 16), compreende-se a importância do diálogo como um método que torna possível a ascensão<sup>41</sup> do conhecimento e das virtudes para ambos os sujeitos. São nas relações intersubjetivas, dialógicas, que há o movimento de afirmação e refutação de conceito e valores, para chegar a

<sup>38</sup> Ainda consoante Paviani, “no caso de Platão, é evidente a relação entre diálogo e dialética. Mas entre o fluir dos sentidos próprios dos diversos exercícios dialéticos que se encontram em Platão e uma caracterização geral da dialética Platônica há uma distância que não pode ser simplificada” (PAVIANI, 2001, p. 19).

<sup>39</sup> É possível perceber tais funções nas relações dialógicas, assim, percebe-se a influência da filosofia platônica até os dias de hoje.

<sup>40</sup> Trata-se aqui objetividade enquanto ideias.

<sup>41</sup> Aqui cabe questionar se em um ambiente de sala de aula existe a possibilidade de uma ascensão mútua ou se o diálogo na esfera da educação é um instrumento que não comporta essa reciprocidade.

uma síntese epistemológica e ética. Mas para que isso aconteça, uma ascensão mútua, é preciso que os sujeitos envolvidos tenham capacidades mínimas para engajar-se no diálogo, e, por meio desse, construir conhecimento.

Já a segunda função mencionada de possibilitar “a concretização do trânsito entre subjetividade/intersubjetividade e objetividade” (SARDI, 1995, p. 16), denota-se a passagem da esfera subjetiva, em que varia de acordo com o juízo de cada um, para a relação intersubjetiva, a qual o diálogo deve estar situado. Uma condição de realização do diálogo é a interação dos sujeitos. É aparente a dificuldade de interação que se encontra no primeiro momento de diálogo. Observa-se que o diálogo deve ser a forma de comunicação que possibilita o trânsito entre subjetividade e objetividade”, isto é, a subjetividade dos sujeitos deve necessariamente ser passível de intersubjetividade (relação com os sujeitos dentro do diálogo), dentro dessa relação dialógica é possível a objetividade, a síntese. Isso posto, para Platão a interação propiciada por meio do diálogo é o que torna possível a aprendizagem (SARDI, 1995, p. 66).

A reflexão proposta acima explicita as funções propostas dentro do diálogo, são elas: subjetividade, intersubjetividade e objetividade. Almeja-se, portanto, a objetividade como um produto deste tipo de relação construída por subjetividades/intersubjetividades. Isto é, estes são os elementos que compõem a ideia de construção do conhecimento. As diferenças entre o gênero literário e a oralidade do diálogo é que o segundo exige um contexto que “inclui a presença de quem argumenta, condição de uma relação intersubjetiva” (SARDI, 1995, p. 16), a relação do argumento exposto entre os interlocutores e a esfera intersubjetiva se dá à medida que é possível entender a subjetividade do outro. Logo, para que exista esse tipo de relação necessita-se de uma ética do ouvir. No contexto dialógico a oralidade exige que o sujeito esteja disposto a escutar o outro, apreenda e aprenda o que lhe é proposto.

O diálogo é uma forma de comunicação que faz a manutenção da subjetividade dos sujeitos que, por meio da interação constroem a objetividade. Emerge, desta forma, uma questão: sob quais condições os sujeitos efetivam as relações intersubjetivas? Acredita-se que relações intersubjetivas, como no caso do diálogo, são necessárias habilidade específicas, as quais devem estar presentes em ambos os sujeitos. De acordo com Tone Kvernbekk, o diálogo envolve qualidades como “simetria, participação em termos de igualdade, disposição para escutar, mente aberta, em geral com conhecimento como objetivo” (KVERNBEKK, 2012, p. 967). Talvez um dos maiores desafios do método dialético é a relação de simetria, portanto, reciprocidade. Por simetria entende-se uma necessidade de paridade entre os sujeitos do diálogo. A reciprocidade no diálogo não é uma exigência de comum conhecimento dos sujeitos

sobre um objeto x ou y, mas sim simetria das habilidades, como as acima mencionadas. A relação simétrica é fundamental pois envolve respeito, confiança, paciência e habilidade para escutar de ambas as partes (KVERNBEKK, 2012, p. 967). É possível citar, ainda, a necessidade de tolerância às ideias opostas, haja vista a normatividade do diálogo e seu atributo fundamental – contraposição. Ao abordar o diálogo platônico, Sardi reitera a necessidade de “ao iniciar o ‘diálogo’, estar dispostos a ouvir e aprender com o outro, ou o diálogo se transformará em uma mera confrontação de teses antagônicas, sem que seja possível qualquer síntese” (SARDI, 1995, p. 64). Por mera confrontação de teses antagônicas enquadra-se o debate, e como já referido, diálogo e debate não são sinônimos. É preciso estar disposto a ouvir as teses antagônicas e aceitá-las, este é um exercício que exige tolerância e maturidade emocional. “Na necessidade de nos situarmos em uma relação que pressuponha uma igualdade com o outro, no decorrer do diálogo. Isso possibilitará uma atenção receptiva do ouvinte” (SARDI, 1995, p. 64). Sob este viés fica claro que a igualdade entre os sujeitos é a condição de efetivação do diálogo, não é necessário que haja pares epistêmicos<sup>42</sup> em que o conhecimento seja o mesmo, mas que a habilidade para exercer o diálogo é fundamental.

O aspecto de “igualdade com o outro” referido anteriormente é relevante em razão de ser pressuposto do diálogo, à medida que o diálogo se torna um meio de construção de conhecimento, isto é, uma busca da verdade, dizer que o sujeito deve estar em termos de igualdade implica sujeitos com iguais habilidades para que seja possível estabelecer contribuições mútuas, ou ainda “para que haja um assentimento da vontade, na realização de uma investigação associada a verdade” (SARDI, 1995, p. 64). A disposição de construir argumentos, argumentar, escutar teses antagônicas, sintetizar os argumentos e produzir novos conteúdos a partir do diálogo pressupõe a reciprocidade já referida. A vontade comum aos sujeitos resulta em “uma concordância em pensar junto com o outro, que é um modo de ouvir” (SARDI, 1995, p. 64), neste ponto, refere-se à ética de ouvir como uma forma de pensar junto e conseqüentemente construir uma verdade, um conhecimento. Para corroborar com essa perspectiva é importante mencionar a seguinte citação:

[...] uma postura ética, que é simultaneamente metodológica, constitui a pré-condição do processo de investigação da verdade; é um processo conjunto de construção da verdade, em que a honestidade intelectual e a vontade dos interlocutores em levar a seu termo o processo é momento indissociável da investigação lógica. Nesse sentido a dialética é aqui um processo intrínseco ao diálogo (SARDI, 1995, p. 64).

---

<sup>42</sup> Considera-se pares epistêmicos aqueles sujeitos que possuem as seguintes atribuições: “se estão em boas condições cognitivas, se tem as mesmas habilidades para tratar da questão e a mesma experiência com o tipo de questão em debate” (SILVA, M. 2012, p. 16).

A relação dialógica entre os sujeitos configura, portanto, uma esfera intersubjetiva, a qual há uma necessidade de critérios para ser estabelecida, assim não é possível para um sujeito fora da igualdade proposta estabelecer as condições necessárias para a efetivação do diálogo. Percebe-se aqui o critério de reciprocidade como elemento regulador do diálogo. De acordo com Tone Kvernbekk, “descritivamente falando, um diálogo é uma comunicação de duas vias, um símbolo baseado em interações entre indivíduos (o número não precisa, em princípio, ser delimitado para apenas duas pessoas) em que os participantes dão e recebem” (KVERNBEKK, 2012, p. 966). A partir da citação de Tone, é possível perceber que tratar de uma comunicação de “duas vias” expressa a reciprocidade presente na relação, conforme há um retorno de informações no diálogo, não é atribuição apenas de um dos interlocutores dispor de conhecimento ou troca de conteúdo sobre determinado assunto, mas sim de todos os participantes interagirem dentro de uma comunicação mútua; neste ponto substancia-se a disposição de escutar e interagir, que em primeira instância o diálogo exige. Uma relação intersubjetiva exige a formação da subjetividade do sujeito, isto é, o aspecto subjetivo do sujeito exige uma formação específica, até mesmo para que haja relações intersubjetivas que conciliam as subjetividades dos indivíduos e propiciem a construção de conteúdos objetivos.

Surge a questão, quando o diálogo é proposto em sala de aula: é possível falar em uma posição igualitária entre educando e educador? Perante tal questão, pode-se analisar que há uma limitação do diálogo, enquanto seu aspecto de reciprocidade. Tratar-se-á, para tanto, de uma análise dos aspectos de equidade na relação dialógica sob o aspecto da educação. Afinal, é possível estabelecer uma relação simétrica entre o educador e o educando? Questiona-se, desse modo, como estabelecer uma paridade entre as partes na educação, tendo em vista que, por vezes, o estudante não percebe e compreende a necessidade de dialogar com o que lhe é proposto, como garantir a motivação na educação para que os exercícios propostos possam ser levados em conta.

Nicholas C. Burbules argumenta, em seu artigo *Theory and research on teaching as dialogue*, que “o conceito de diálogo tem ocupado um papel central na visão ocidental de educação desde os ensinamentos de Sócrates” (BURBULES; BRUCE, 2001, p. 1102). Corroborando a magnitude das obras socráticas quanto aos seus aspectos educacionais e metodológicos, elucida Tone que “os maiores e pensadores da educação do diálogo são Bakhtin, Freire, Gadamer e Vygotsky, todos eles têm Sócrates como sua fonte principal de inspiração, com o método socrático como a epítome de uma didática impressionante” (KVERNBEKK, 2012, p. 968). Não obstante, todas as referências mais significativas sobre diálogo na educação

são relacionadas ao afamado filósofo, Sócrates. Neste ponto, é importante salientar que as raízes filosóficas do diálogo serão o corpo estrutural de teorias modernas sobre diálogo e educação.

Como fechamento desta seção que expôs tantos elementos fundantes que caracterizam a efetivação do diálogo, cita-se Paulo Freire, em sua célebre obra *Pedagogia do Oprimido*, “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 a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito” (FREIRE, 2018, p. 109). Denota-se o papel do diálogo enquanto encontro mútuo de vontades livres e capazes de pronunciar sua subjetividade em prol da construção de conhecimento. Consoante o autor referido “não é no silêncio que os homens se fazem, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2018, p. 108). O diálogo é uma relação intersubjetiva, a qual necessita do coletivo para a construção da objetividade.

## 1.2 DIÁLOGO E RECIPROCIDADE: A RELAÇÃO DO EU, DO OUTRO E DO MUNDO

Segundo Paulo Freire, “quanto 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” (FREIRE, 2018, p. 107). Sob tal perspectiva, precisa-se retomar a esfera subjetiva do sujeito e sua constituição, sobretudo quanto ao elemento que possibilita a relação intersubjetiva entre os sujeitos. A palavra é, portanto, um elemento fundante das relações pedagógicas e sociais, tornando-se um meio do pensamento e interação. A dúvida, no entanto, surge a partir de questionamentos sobre a relação do pensamento (subjetivo) e da palavra como a constituição da subjetividade dos sujeitos. Observa-se, para tanto, a seguinte análise:

É impossível dissociar da língua a atividade do falante, e assim a língua deixa de ser vista como instrumento externo de comunicação, de transmissão de informação, para ser vista como uma forma de atividade, entre dois protagonistas (cf. Mingueneu, 1981, p. 8). A partir dessas análises, que instauram um novo ponto de vista, observou-se (especificamente com a teoria dos atos de fala e com a semântica argumentativa) que a relação entre a atividade do falante e a língua não era exclusividade de certas classes e signos, mas que estes constituíam apenas os exemplos mais óbvios da presença da subjetividade na atividade linguística (POSSENTI, 1993, p. 48).

A linguagem como construção da subjetividade é um dos elementos que fomenta a ideia de que o diálogo institui uma relação intersubjetiva, a qual necessita da linguagem como meio

para esta interação. O professor Ernani Maria Fiori ressalta a necessidade dos sujeitos saberem enunciar a sua palavra,<sup>43</sup> dentro dessa constituição da linguagem que torna possível o diálogo. Diz Fiori:<sup>44</sup> “para assumir responsabilmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois ela constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o” (FREIRE, 2018, p. 17). A chave de leitura sob tal perspectiva dá-se à medida que há a compreensão sobre a afirmativa “aprender a dizer a sua palavra”, complementando a ideia “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (FREIRE, 2018, p. 17). Saber dizer a sua palavra traz a ideia de desenvolver condições básicas para uma educação libertadora, está para além do letramento do indivíduo, tendo em vista a necessidade de saber enunciar a sua subjetividade e propiciar espaço para a criação da objetividade, compreendendo a sua palavra e a palavra do outro.

Para Freire, a palavra tem duas dimensões: ação e reflexão. Nas palavras do pensador “não há palavra verdadeira que não seja práxis” (FREIRE, 2018, p. 105), por isso a palavra tanto situa o homem no mundo como transforma o mundo.<sup>45</sup> A ação da palavra é uma via prática e pode-se entender como relação com o meio e com o outro, não é uma tarefa simples a *práxis* da palavra. Não obstante, é possível entendê-la como um substrato do diálogo. Porém, Freire alerta que a palavra não pode ser reduzida apenas à ação,<sup>46</sup> pois negaria a práxis verdadeira e impossibilitaria o diálogo. A práxis verdadeira requer reflexão para que seja possível existir autenticamente e pronunciar o mundo para modificá-lo. O diálogo torna-se o meio que possibilita a constituição do indivíduo e sua significação enquanto homem. Isto é, “ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (FREIRE, 2018, p. 109). Todavia, é necessário mencionar as palavras de Freire que enunciam a necessidade da efetivação do diálogo, tendo em vista que o diálogo “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 2018, p. 109). Da mesma maneira que o diálogo não pode ser uma “discussão guerreira, polêmica, entre

---

<sup>43</sup> Utiliza-se o termo “palavra” com o significado de meio por onde os sujeitos proferem seu pensamento.

<sup>44</sup> As palavras proferidas pelo professor Ernani Maria Fiori compõem o prefácio da 66ª edição do livro *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, pela editora Paz e Terra. Algumas reflexões do livro são motivadas, segundo Freire, por diálogos proferidos com o professor Fiori.

<sup>45</sup> A Pedagogia Crítica utiliza-se de conceitos e objetivos da primeira fase da Teoria Crítica. A Teoria Crítica pode ser definida como um projeto de racionalização da sociedade que faz referência à ideia da emancipação dos sujeitos. Segundo Theodor Adorno e Max Horkheimer o esclarecimento “tem perseguido sempre o objetivo de livrar os homens do medo e de investi-los na posição de senhores” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 19). A ideia de esclarecimento da razão é uma herança do iluminismo que a Teoria Crítica adota como princípio norteador.

<sup>46</sup> Consoante Freire, no caso de “ênfatizar a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo” (FREIRE, 2018, p. 108).

sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas impor a sua” (FREIRE, 2018, p. 109). A relação de um sujeito com o outro deve ser constituída do respeito pela palavra do outro e na mediação dialética de ideias, por vezes, antagônicas para que haja uma construção da verdade. O diálogo é, na concepção de Paulo Freire, um ato de criar. Aqui é importante ressaltar que a relação dialógica torna possível que os sujeitos pronunciem monólogos do seu eu, para o outro, assim estabelecendo um diálogo.

Enquanto relação intersubjetiva, “o diálogo instaura a beleza de ver, no outro, a vontade de atingir a verdade; instaura a beleza de ver isso em si mesmo” (SARDI, 1995, p. 31), o diálogo faz-se um instrumento de análise e produção do conhecimento capaz de construir a objetividade real por meio da subjetividade, na relação *eu-outro* e *eu-mundo*. Assim, o entendimento do diálogo como um elemento de intersubjetividade e subjetividade relacionais “não significa uma mera relação entre o eu e o outro” (SARDI, 1995, p. 31), mas sim uma relação que “o eu, ao se remeter ao outro, simultaneamente, remete-se a si mesmo e, ao remeter a si mesmo, simultaneamente, remete-se ao outro” (SARDI, 1995, p. 31). É vital que haja um diálogo interior para que seja possível o diálogo exterior.<sup>47</sup> Para proferir a palavra de um diálogo exterior a si, para alguém de sua subjetividade, demanda de um diálogo interior, isto é, um olhar para si mesmo carregado de autoconhecimento e autocrítica. Para reconhecer o outro na relação, é preciso reconhecer a si mesmo. Tendo em conta a análise mencionada, é necessária a formação individual<sup>48</sup> em primeira instância, isso seria a conciliação da ação e reflexão dos sujeitos em sua subjetividade. Por conseguinte, o sujeito compreende a necessidade de reconhecimento na relação do eu com o outro, não como mero confronto de ideias, mas uma construção dialógica de conhecimento em que são necessárias as contraposições. Em última instância, a relação do *eu-outro* possibilita a relação com o mundo e a transformação da realidade.

Para estabelecer o critério de reciprocidade entre os sujeitos em suas ações para com o outro e para com o mundo, é necessário levar em consideração a concepção socrática de diálogo; pois os conceitos socráticos, os quais são fundantes do diálogo, fazem algumas exigências para que os sujeitos efetivem a relação dialógica. Ora, não é possível prosseguir com um diálogo socrático sem a clara compreensão de sua ignorância. Isto é, “tal princípio é expresso na fórmula ‘sei que nada sei’. Isso implica a ética do ‘ouvir’, do ‘dar e receber razão’,

---

<sup>47</sup> Sob tal perspectiva, é possível analisar que a Pedagogia Crítica, por estar baseada na Teoria Crítica, é influenciada pela psicanálise. Horkheimer se voltou para a psicanálise, porque “percebeu que representava algo qualitativo” (ABROMEIT, 2011, p. 192) para a filosofia. O filósofo concede “à psicanálise um papel importante em sua nascente Teoria Crítica da sociedade”.

<sup>48</sup> Por formação individual concebe-se a relação com a palavra.

condição necessária para a relação dialógica” (SARDI, 1995, p. 32).<sup>49</sup> Esta compreensão é reforçada por Freire na pedagogia do diálogo: “como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro e nunca em mim? [...] 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’?” (FREIRE, 2018, p. 111). A esse propósito é vital estar aberto para novas concepções, saber proferir a palavra, e recebê-la em uma interação mútua de subjetividades. Considera-se uma série de habilidades necessárias para a efetivação do diálogo, sendo a humildade e a abertura para novos conhecimentos imprescindíveis. Consequentemente a isto, ouvir o outro, ouvir a palavra proferida por outrem, faz parte da construção de uma ética do ouvir que somente é possível se houver uma vontade recíproca entre os indivíduos, a fim de que os sujeitos possam transformar o meio, o mundo.

A reciprocidade é necessária para que exista a relação com o outro e com o mundo. A relação dialógica propicia uma ascensão mútua dos sujeitos, entretanto para que isso aconteça efetivamente é necessário que haja condições de igualdade entre os sujeitos. Ambos precisam saber proferir sua palavra, compreender a manifestação da palavra do outro, ter vontade de participar deste tipo de relação intersubjetiva, confiar no interlocutor para que ele possa escutar e respeitar a opinião divergente. Adverte-se que o diálogo não é uma disputa argumentativa, uma retórica individualizada, ao contrário, é a construção conjunta entre sujeitos dispostos a estabelecer este tipo de relação. Em suma, “estar em diálogo, numa busca associada da verdade, com o desejo mútuo de possibilitar ao outro uma ascensão espiritual é simultaneamente um mostrar-se ao outro. Assim, a presença do outro, tornada viva na interação dinâmica da relação dialógica, que é dialética, é repotencialização recíproca de *Éros*” (SARDI, 1995, p. 33). Freire reitera a ideia de que o diálogo não pode ser efetivado se não houver “um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (FREIRE, 2018, p. 110).

Da mesma forma a ideia de dialética em Platão e a passagem de Paulo Freire expressam a função do amor no diálogo. Para Freire o ato de amar manifesta-se na ação de comprometer-se com a sua causa, sobretudo a causa de sua libertação. A reciprocidade do amor entre os sujeitos e dos sujeitos para com o mundo é uma das exigências do diálogo. Contudo “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não é possível o diálogo” (FREIRE, 2018, p. 111). Um dos aspectos importantes a ser analisado da ideia do amor como sentimento que unifica os homens no diálogo é à medida que se entende participante de uma relação em

---

<sup>49</sup> Encontra-se o princípio mencionado como postura metodológica.

que não se é autossuficiente, e sim o oposto, é necessário a relação com o outro para a construção da verdade. Isto é, na relação dialógica “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 2018, p. 112). O diálogo deve ser uma relação horizontal (recíproca), envolvendo amor ao outro e amor ao mundo. Acredita-se que, uma vez que os sujeitos estabelecem vínculos com o outro e com o mundo, seja consequência o sentimento de confiança<sup>50</sup> e entrega ao diálogo.

Na visão da Pedagogia Crítica, a fé nos homens também seria uma condição para o diálogo, segundo Freire, em que se deve crer nos sujeitos que participam do diálogo, crer na sua palavra, crer na sua responsabilidade e consciência da necessidade de proferir as suas palavras em coparticipação com o outro, responsabilidade de ouvir o outro e si mesmo, visando a fidelidade na escuta e na partilha. Tolerar e dar suporte ao outro fazem parte desta reciprocidade, à vista de que a palavra do outro nem sempre estará em concordância com a sua, mas é indispensável para o movimento de ideias dentro do diálogo. “Se a fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo, a confiança<sup>51</sup> se instaura com ele” (FREIRE, 2018, p. 113), em contrapartida se não há fé, então não haverá confiança dentro da relação intersubjetiva. Percebe-se, portanto, que as condições implicam em uma cadeia relacional de possibilidades em que a falta de uma das condições pode “inefetivar” o diálogo. Ou seja, “se falha a confiança é que falharam as condições<sup>52</sup> discutidas anteriormente” (FREIRE, 2018, p. 113). As implicações da confiança dentro do diálogo são o testemunho que um sujeito dá aos outros “suas reais e concretas intenções”, para tanto é necessário o desenvolvimento pleno do *eu subjetivo*, ratificando a necessidade de saber enunciar a sua palavra, o seu mundo e expor ao outro as suas ideias. Ou ainda, “dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo de confiança” (FREIRE, 2018, p. 113). A palavra implica em ação e reflexão, não podendo separar tais aspectos da atitude do sujeito dialógico.

A relação do sujeito com o mundo (*eu-mundo*) é mediado, em primeira instância, com o outro para então ser uma atitude de amor à humanidade. Em vista disso, “o amor à humanidade é mediado pelo amor ao próximo: aquele que se põe em diálogo comigo, aquele que me

---

<sup>50</sup> Como mencionado no subitem 1.1.2 *Esfera intersubjetiva do diálogo*, a confiança é uma ligação emocional necessária para o diálogo, porém nem sempre isso se faz presente nas relações de ensino-aprendizagem. Complementa-se esta ideia com a passagem de Paulo Freire sobre confiança no diálogo e a condição de possibilidade para si mesmo. “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” (FREIRE, 2018, p. 113).

<sup>51</sup> A confiança deve emergir do diálogo, pois ela fará com que os sujeitos sejam “cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo” (FREIRE, 2018, p. 113).

<sup>52</sup> “Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não pode gerar confiança” (FREIRE, 2018, p. 113).

acompanha no caminho em direção ao Bem. Sem amor é impossível evoluir e fazer evoluir” (SARDI, 1995, p. 33-34). Partindo da premissa básica em que o diálogo é um método construtivista de conhecimento, como meio para um fim tão digno como a objetividade resultante de uma mediação entre subjetividades, é iminente a necessidade do entendimento das condições que circundam a relação dialógica, sendo elas a condição de necessidade para o cumprimento do diálogo em todos os seus aspectos normativos. É significativo pensar em que proporções tais análises filosóficas como as citadas nestas secções são possíveis na educação. Para tal, na próxima secção será feita uma análise das principais concepções filosóficas de diálogo e a repercussão que isto tem nas práticas educativas.

Em suma, o sujeito e sua subjetividade constituída “deve entregar-se totalmente ao momento e ao acontecimento dialógico” (MARCONDES, 2011, p. 38). Haja vista que “o diálogo é o lugar desse encontro” (MARCONDES, 2011, p. 38), encontro de vontades livres e de comum acordo pela busca da verdade, “e a palavra é essencialmente dialógica, quer dizer, algo que, conforme o prefixo dia-, atravessa, perpassa a relação. *Dia-logos*, uma relação, um discurso, uma razão que perpassa que está no meio” (MARCONDES, 2011, p. 38). Meio o qual é conduto da razão, e método para a verdade construída por meio de mais de uma voz, por mais de uma vontade/subjetividade, passando a esfera privada para a esfera pública. Até o momento, apresentaram-se as fundamentações filosóficas de diálogo, as condições necessárias para o diálogo na educação e suas imbricações na Pedagogia Crítica. É um assunto emergente na Filosofia da Educação a efetivação do diálogo, considerando os meios de comunicação atuais, as redes sociais vigentes e seus impactos nas relações sociais e pedagógicas. Analisar-se-á, a partir disso, o discurso hegemônico de diálogo na educação, sobretudo, as influências socráticas na perspectiva moderna de diálogo, visando revisitar algumas proposições sobre diálogo com a intenção de fundamentar as efetivações das relações dialógicas na educação.

## 2 O DISCURSO HEGEMÔNICO SOBRE O DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO

Com o advento da Pedagogia Crítica o ato de dialogar tornou-se uma forma de comunicação moralmente superior às demais existentes. A saber, Sócrates como um educador do diálogo é uma referência substancial desse estabelecimento – sobretudo, a visão moderna da Educação baseia-se na sua visão de diálogo. São inúmeras as referências feitas ao diálogo, colocando-o como um símbolo da relação libertadora entre educador e educando. Relação essa confundida, *a posteriori*, como uma relação de perguntas e respostas; porém, o movimento dialético na educação requer mais do que um jogo de perguntas e respostas. Existem, de fato, algumas interpretações errôneas sobre o diálogo quando aplicado em práticas pedagógicas. Dialogar é, portanto, uma forma valorosa de comunicação que requer condições específicas para sua concretização. Caso falhem tais condições, não há diálogo e não há libertação. Nesse ponto, a proposição é compreender quais os principais aspectos que levaram ao estabelecimento de um discurso hegemônico de diálogo na educação, visando visitar as propostas pedagógicas vigentes.

A pensadora Tone Kvernbekk, professora da Faculdade de Educação da Universidade de Oslo, contribui muito para essa análise. Como já referida, a obra *Revisiting dialogue and monologues* (2012) dá subsídios para uma discussão crítica em vista do diálogo e sua posição de supremacia na educação atual. Na visão da autora, existem valores negligenciados no monólogo. Considera-se a relação monológica uma relação fundada em uma pedagogia diretiva que exclui a perspectiva dos estudantes. Por isso, o monólogo é rejeitado por completo dos discursos pedagógicos atuais. Sob essa perspectiva, lê-se: “a relação entre professores e estudantes nas escolas tradicionais [...]. O educador é o sujeito ativo, aquele que fala, o estudante é o sujeito passivo, o qual pacientemente escuta. O educador fornece ou deposita ‘pacotes’ sem originalidade de conhecimento, os estudantes recebem, repetem e memorizam” (KVERNBEKK, 2012, p. 968). Assim, o monólogo está fixado na perspectiva apresentada. Por outro lado, o diálogo é a forma de comunicação em que há um duplo sentido (via dupla), ambos os sujeitos dão e recebem em uma relação recíproca de construção de conhecimento. Posto isso, o monólogo é visto como uma maneira autoritária de ensinar-aprender, a qual não desenvolve o senso crítico e as habilidades essenciais. Sob outra perspectiva, o diálogo é a forma libertadora e fornecedora de todas as ferramentas para um sujeito crítico, autônomo e protagonista de seu aprendizado. De forma alguma, há, nesta proposição, a intenção de invalidar o diálogo como um meio de comunicação/método de ensino de grande valia, contudo, critica-se a hegemonia do diálogo e a falta de efetivação que ele apresenta em alguns cenários da educação atual.

Kvernbekk parte da premissa que seria ideal analisar o diálogo e o monólogo apenas como formas de comunicação, sem uma necessidade de conferir preeminência a uma delas, para, então, compreender ambas como meio de apresentar ideias e desenvolver habilidades. Do mesmo modo, haveria um olhar mais atento em relação ao monólogo como um meio de ensino-aprendizagem relevante (KVERNBEKK, 2012, p. 968).

## 2.1 DIÁLOGO, FILOSOFIA E PEDAGOGIA CRÍTICA

A ideologia emancipatória perpassa o ideal dialético nas salas de aulas, visando formar sujeitos autônomos, capazes de construir seu próprio conhecimento – em uma relação mediada por educadores, os quais possuem a função de propiciar espaços para que o diálogo aconteça. A denúncia freiriana sobre a educação bancária tornou a Pedagogia Crítica um tema que não pode ser preterido. Sobretudo, não se pode deixar de analisar e reestruturar a proposta de uma educação libertadora. Embora, Paulo Freire seja um dos grandes expoentes da Pedagogia Crítica, isso não significa, no entanto, que não existam rupturas em sua filosofia educacional. Alguns ideais devem ser reavaliados sobre a concepção do diálogo como o único símbolo capaz de emancipar os sujeitos, visto que é necessário questionar se de fato as exigências feitas pelo diálogo são atendidas nas práticas pedagógicas incentivadas pela Pedagogia Crítica.

Fica claro que o diálogo, enquanto hegemonia dos discursos educativos, está presente como uma perspectiva filosófica de extrema valia. Todavia, a visão atual nem sempre abarca toda a normatividade proposta pela filosofia e sua construção histórica de diálogo. Nicholas C. Burbules escreve em seu artigo, *Theory and research on teaching as dialogue*, questões relativas ao diálogo e à sua visão. A esse pressuposto, considera-se:

[...] a visão contemporânea do diálogo como uma pedagogia igualitária, aberta, politicamente fortalecedora e baseada na co-construção do conhecimento, reflete apenas em certas vertentes de sua história. Relatos contrastantes veem o diálogo como uma maneira de levar os outros a conclusões pré-formadas ou como um caminho para um professor mestre guiar as explorações de um iniciante; ou como um conjunto de regras básicas e procedimentos para debater os méritos de visões alternativas; ou como forma de frustrar, problematizar e desconstruir entendimentos convencionais. O diálogo não é apenas uma abordagem multiforme da pedagogia, suas diferentes formas expressam suposições mais profundas sobre a natureza do conhecimento, a natureza da investigação, a natureza da comunicação, os papéis do professor e do aluno, e as obrigações éticas mútuas da mesma (BURBULES; BRUCE, 2001, p. 1102).

Assim, a construção de diálogo, na visão contemporânea e hegemônica, apresenta o diálogo como o único meio capaz de criar uma atmosfera educacional igualitária que abranja

diferentes perspectivas; logo, há uma construção conjunta de conhecimento. À medida em que se desenvolvem sujeitos que são estimulados na interação e na elaboração conjunta de conhecimento – mais ainda, sujeitos fundados na habilidade de escutar o outro, de respeitar as opiniões divergentes e buscar consensos, é diretamente proporcional o fortalecimento dos sujeitos políticos. Todavia, a perspectiva atual, como já referida, não pressupõe questões substanciais do diálogo em sua estrutura filosófica. Sob tal perspectiva, cabe questionar quando uma estrutura é negligenciada é possível falar em efetivação da comunicação baseada no diálogo? Fica evidente que para Burbules há uma abordagem multiforme na pedagogia que trata sobre a natureza da comunicação e tem uma importante implicação ética. Nicholas C. Burbules, e Bertham C. Bruce analisam uma abordagem considerada extrema na pedagogia. Essa refere-se a “considerar qualquer interação verbal entre professor e aluno, ou entre os alunos, um ‘diálogo’, que simplesmente equacionaria o diálogo com comunicação” (BURBULES; BRUCE, 2001, p. 1102). Isto é, não se pode equalizar diálogo, pedagogia e comunicação, considerando-se que nem toda comunicação é um diálogo, entretanto, todo o diálogo é uma forma de comunicação.

Ao longo do seu desenvolvimento, os sujeitos são submetidos a diversas interações com o meio social. Tais interações são constitutivas de significação para a formação cognitiva dos agentes, e para construção da subjetividade é necessário o contato com diversas formas de interação. A comunicação tem um amplo escopo e é um “processo pelo qual ideias e sentimentos transmitem-se de indivíduo para indivíduo, tornando possível a interação social. A comunicação é, portanto, fundamental para o homem, como ser social e cultural. Além disso, pode difundir-se através de meios não vocais, sons inarticulados, palavras (linguagem falada ou escrita) e símbolos” (OSBORNE, 2008, p. 9). Tendo em vista a comunicação após o advento da internet e os diversos meios de comunicação subsequentes – como as redes sociais, ampliou-se ainda mais o escopo de meios interativos. Por esse motivo, torna-se inexequível abordar o diálogo como mera interlocução entre os indivíduos, julgando por as distintas formas de interação. Então, é evidente que o diálogo é um tipo de comunicação, porém é mais específico e não deve ser reduzido a troca de ideias informais. Desta maneira, o diálogo subscreve-se nas formas de discurso e deve “ser visto como situado em uma rede complexa de interações que governam como esses atos de fala são expressos, ouvidos, interpretados e respondidos. [...] A natureza das relações fomentadas por formas particulares de interação verbal pode ser totalmente imprevisível a partir das reais intenções e propósitos dos agentes envolvidos” (BURBULES; BRUCE, 2001, p. 1104). Entende-se, contudo, que os propósitos do diálogo delimitam sua forma e o diferem como meio de comunicação. O diálogo precisa ser tanto uma

prática educativa com a qual o educador deve propiciar espaços como também uma prática interna ao sujeito, por causa de suas predisposições e intenções individuais e subjetivas. Conforme “os estudantes seguem uma linha de investigação, suas questões são desenvolvidas não apenas pelas evidências ou experiências em si, mas em parte pela estrutura social das interações verbais educador-estudante e estudante-educador” (BURBULES; BRUCE, 2001, p. 1105). A esse propósito lê-se:

Os objetivos de aprendizagem são vistos em termos de dinâmica de grupo e construção de significado, e não apenas como conquistas individuais entre os participantes. Mais uma vez, o diálogo desempenha um papel central, porque é um meio através do qual os participantes são capazes de compartilhar suas concepções, verificar ou testar seus entendimentos e identificar áreas de conhecimento comum ou de diferença. Isso é particularmente verdadeiro quando se entende que “diálogo” inclui uma série de atos comunicativos, gestos ou expressões faciais, e não apenas ou sempre palavras faladas (BURBULES; BRUCE, 2001, p. 1105).

Sob esse viés, entende-se que o diálogo tem exercido um domínio hegemônico na Pedagogia Crítica que o sustenta como um símbolo de emancipação. Entretanto, “o diálogo, em suas várias formas, representa uma família de relações comunicativas, mas existem muitas outras (palestras, por exemplo)” (BURBULES; BRUCE, 2001, p. 1105). Ao se ratificar o diálogo como uma forma “perfeita” de comunicação/interação parece estar se negligenciando outras relações comunicativas que, assim como Burbules ressalta, também podem ter caráter emancipatório; pois um diálogo é apenas um dos diversos meios de interação. Sabe-se que as interações dialógicas são valorativas, mas não necessariamente são interações que sempre se efetivam; ao contrário, o diálogo necessita de habilidades e disposições para que apresente, de fato, uma interação dialógica. Nicholas Burbules ressalva que “não se pode limitar ‘pedagógico’ apenas às coisas que os professores dizem quando pensam que estão ensinando; nem o envolvimento de um professor é necessário para que as relações comunicativas sejam pedagogicamente significativas; nem o discurso aberto e intencional é sempre a forma que tais relações comunicativas podem assumir” (BURBULES; BRUCE, 2001, p. 1106). Isto é, aprender e ensinar abrangem um escopo muito mais amplo do que o discurso atual compreende.

Existe uma dicotomia nas perspectivas pedagógicas que conferem aos meios de inter-relações duas possibilidades: monólogo e diálogo. O primeiro é visto apenas como uma maneira de depositar conhecimento em estudantes passivos e sem liberdade, por outra via, o segundo é a alternativa a uma educação bancária, pois o diálogo seria “uma relação em que o aluno é mais parceiro e ativo no processo de ensino-aprendizagem” (BURBULES; BRUCE, 2001, p. 1106). Surge uma questão: há a necessidade de elencar apenas uma forma de comunicação como a mais significativa? A partir disso, considera-se de grande valia todas as relações e estímulos na

relação de ensino-aprendizagem. Assim, não há dúvida de que dentro das características e das interações dialógicas existam grandes ganhos para a educação. Contudo, a contraposição aqui articulada apenas questiona a compreensão teórica da relação dialógica entre educador e educando, para que possa ser repensada a efetivação do diálogo nas práticas de sala de aula. A saber, o diálogo necessita de habilidades específicas para sua concretização. Visto isso, é vital estabelecer tais habilidades para, então, efetivá-lo.

O diálogo tem um aspecto altamente didático, se e somente se, tiver sua prática baseada em seus pressupostos teóricos. Mais ainda, deve-se pensar em diálogo visando dispor aos estudantes liberdade de interpretação e expressão. Pois Burbules alerta que de alguma maneira “os alunos são levados a um conjunto de conclusões que o professor pretende que eles alcancem” (BURBULES; BRUCE, 2001, p. 1107).<sup>53</sup> Mesmo que o diálogo exerça a autonomia na interação, ainda assim Burbules refuta: “é certamente discutível, em alguns desses casos, se uma palestra direta (monólogo) pode não ser de fato uma maneira mais eficiente (para não dizer menos manipuladora)” (BURBULES; BRUCE, 2001, p. 1107). Se por um lado o diálogo é o símbolo da libertação da Pedagogia Crítica, por outro, existem questionamentos pertinentes sobre sua real contribuição. Destarte, abre-se uma importante reflexão sobre o papel do monólogo nas relações de ensino-aprendizagem.

O grande expoente da Pedagogia Crítica é o brasileiro Paulo Freire, autor já referido no capítulo anterior, neste contexto cabe mencionar uma premissa de Freire apresentada no livro *Pedagogia da Autonomia* (1996): “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teórica/prática sem a qual a teoria pode ir virando *blá-blá-blá* e a prática, ativismo” (FREIRE, 2014, p. 24). Percebe-se, portanto, uma proposição importante e necessária a ser aplicada à própria Pedagogia Crítica. Então, é vital uma reflexão sobre as práticas embasadas na teoria crítica e, principalmente, aquelas práticas que não compreendem as características essenciais do diálogo.

Freire enuncia as seguintes palavras, “ensinar não é transferir conhecimento,<sup>54</sup> mas criar possibilidade para a sua produção ou a sua construção”<sup>55</sup> (FREIRE, 2014, p. 25). Ao

---

<sup>53</sup> Sob tal análise, Burbules se reporta à Sócrates, visto que o filósofo tem a pretensão de mostrar o caminho para o interlocutor. O objetivo do diálogo socrático não é tanto a conclusão, mas sim o processo dialógico pelo qual o interlocutor será conduzido por Sócrates. É possível afirmar, segundo Paviani, que o “único objetivo de Sócrates é apontar o caminho” (PAVIANI, 2001, p. 32). A crítica de Burbules se refere ao ponto em que o diálogo pode ser um método que condicione o estudante a seguir a concepção do professor, assim como Sócrates pretendia. Essa ideia refuta a premissa de que o diálogo é o único método que propicie liberdade aos estudantes.

<sup>54</sup> Consoante Freire, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2014, p. 25). Logo, quem ensina aprende no ato de ensinar e quem aprender ensina no ato de aprender (FREIRE, 2014, p. 25).

<sup>55</sup> Freire ressalta que se na formação do indivíduo existir a posição de formador e objeto (aquele que é formado), então o resultado será um “falso sujeito” (FREIRE, 2014, p. 25).

desenvolver tal ideia, o pensador expõe seu entendimento de que um educador não é o detentor do conhecimento, ao contrário, os estudantes possuem capacidades *a priori*, as quais devem ser respeitadas e reconhecidas. Portanto, o ato de ensinar é intrínseco ao ato de aprender, ora “não há docência sem discência” (FREIRE, 2014, p. 25). De alguma maneira, dizer que a relação de ensino não é de transferência e sim de construção é interpretada, em supremacia, como um imperativo ético-pedagógico de utilização do diálogo como meio de constituição comunitária de saberes. Haja vista que o diálogo preenche os requisitos dos ideais de não transferir conhecimento e sim construí-lo. Não há dúvida de que o diálogo é uma possibilidade de construção de conhecimento, entretanto, não é o único modelo. “Quando vivemos na autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (FREIRE, 2014, p. 26). Ou seja, experienciar uma educação libertadora<sup>56</sup> é estar consciente dos processos sociais, políticos e subjetivos da relação de ensino e aprendizagem. O ideal da Pedagogia Crítica é de grande relevância para a visão atual da educação; mas, assim como mencionado anteriormente, cabe à Filosofia da Educação revisitar os processos pedagógicos defendidos na atualidade como formas perfeitas e “acabadas” de ensino-aprendizagem.

Freire reconhece que homens e mulheres são seres históricos e culturais, e vivem em um processo constante de formação. Aqui cabe ressaltar que a ideia socrática de ignorância também expressa a necessidade de compreender-se inacabado, e assim buscar e estar aberto para a aprendizagem. Freire, da mesma forma, reconhece que ensinar exige consciência do inacabamento.<sup>57</sup> Nas palavras do autor, “gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele” (FREIRE, 2014, p. 53). Por meio da compreensão de ser inacabado, os homens e as mulheres buscam (re)construir-se constantemente. Sob essa perspectiva, “a prática docente crítica, implicante ao pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2014, p. 39). As práticas e pensamentos dentro do que se considera o ideal na educação necessita de uma crítica constante, considerando o tempo, o espaço e os diferentes contextos existentes em que o fazer pedagógico se faz presente. Em suma, é inegável a relevante

---

<sup>56</sup> Paulo Freire expressa que mesmo na defesa de uma educação libertadora como um meio para desenvolver sujeitos autônomos, é necessário reconhecer que os sujeitos submetidos à educação bancária não estão fadados a viverem sob esse modo. Para o autor é possível “superar o autoritarismo e o erro epistemológico do ‘bancarismo’” (FREIRE, 2014, p. 27).

<sup>57</sup> Sobre essa questão ver a seção “Ensinar exige consciência do inacabamento”, do livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2014), e para fins comparativos ver a seção “Saber, Ignorância e cuidado”, do livro *Sócrates e a Educação* (KOHAM, 2011).

perspectiva da Pedagogia Crítica como uma via de reavaliar a sua própria atuação. Na análise de Freire, o educador necessita estabelecer uma relação recíproca com o educando (educar e ser educado), visto esse propósito lê-se:

Em verdade não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação do que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador (FREIRE, 2018, p. 95).

É possível compreender nessa citação a implicação que o diálogo tem para com a reciprocidade entre educador e educando. A Pedagogia Crítica parece estabelecer uma relação idealizada no processo dialógico. Educador e educando são aqueles que se desenvolvem juntos nos processos dialéticos. Visto isso, Freire reitera: “os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2018, p. 96). É preciso compreender-se como eu no mundo – eu incompleto, e crescer com o outro em comunhão no diálogo. O papel do educador, para tanto, “é problematizar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da *doxa* pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá no nível do *logos*” (FREIRE, 2018, p. 97).

## 2.2 DIÁLOGO EM UMA PERSPECTIVA MODERNA: BUBER E LEVINAS

Nesta seção serão analisadas algumas perspectivas modernas de diálogo na educação que, sem dúvida, são fontes importantes para compreender a hegemonia política de diálogo; além disso, para solidificar a compreensão da Pedagogia Crítica atual e suas influências. Para tanto, utiliza-se da obra *Philosophy, dialogue, and education: nine modern european philosophers* (2018), dos autores Alexandre Guilherme e John Morgan, para analisar as principais vertentes sobre diálogo na visão moderna. Assim, ao iniciar a investigação sobre diálogo e sua constituição na filosofia moderna, os autores expõem, com clareza, os seus objetivos:

[...] não estamos preocupados, principalmente, com o diálogo como gênero literário; estamos interessados, em vez disso, na compreensão de alguns filósofos modernos sobre “o que é o diálogo?” e “quais são as implicações de tal compreensão de diálogo para a educação?”. Isto é importante por duas razões. Primeiro, o diálogo é entendido geralmente como uma conversa, como uma troca envolvendo perguntas e respostas entre dois ou mais indivíduos. Em segundo lugar, o diálogo tem sido o foco de muitos projetos e investigações na filosofia educação (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 11).

O diálogo tem grande relevância na Idade Moderna, sobretudo no Iluminismo, portanto, se sobressai nas obras de alguns filósofos da modernidade. Consequente, a tal ponto, o diálogo exerce uma grande influência nas concepções educacionais. Alexandre Guilherme e John Morgan apontam a crítica de Ilan Gur-Ze'ev que “observa que o diálogo se tornou um conceito pedagógico “da moda” e critica as tentativas de institucionalizá-lo como uma maneira de promover habilidades críticas” (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 11). Ora, por vezes, o diálogo é utilizado demasiadamente nos discursos proferidos, embora sua efetivação nem sempre seja possível. Isso implica que quando se trabalha com o ideal de diálogo na educação, principalmente a abordagem da Pedagogia Crítica, não são consideradas todas as complexidades envolvidas. A redução de diálogo como debate ou conversa está presente na compreensão e na prática de muitos educadores. Entretanto, essa redução é um entrave para as práticas bem-sucedidas de relações intersubjetivas. A crítica à institucionalização do diálogo resulta de dois aspectos. O primeiro, como já mencionado, o diálogo precisa ser compreendido em sua totalidade e com todas as suas complexidades. O segundo é a perspectiva que não é promissor para a educação adotar um método idealizado de ensino-aprendizagem. Embora a proposta não seja renunciar ao diálogo como um método pedagógico, é preciso também voltar-se para os outros métodos existentes, porém negligenciados.

Para explorar algumas das principais ideias modernas de diálogo e uma das mais influentes, apresenta-se Martin Buber como um grande expoente da Filosofia da Educação. Também visando relacionar uma perspectiva ética, analisa-se a filosofia de Emmanuel Levinas, um filósofo que construiu ideias indispensáveis para a perspectiva pedagógica de diálogo na educação. Eles expõem um sistema de pensamento sobre relações humanas e diálogo de extrema importância para a Filosofia da Educação. Alexandre Guilherme e John Morgan apresentam com excelência os autores em questão, no capítulo *Martin Buber (1878–1965) – dialogue as the inclusion of the other* e *Emmanuel Levinas (1906–1995) – dialogue as an ethical demand of the other*.

### **2.2.1 Buber na realização do eu e do outro**

Martin Buber “passou a vida buscando dialogar com os outros e escrevendo sobre sua importância para as relações humanas e para a resolução de conflitos”<sup>58</sup> (GUILHERME;

---

<sup>58</sup> Buber é um filósofo judeu, viveu sob o nazismo na Alemanha e emigrou para a Palestina, devido às guerras que ocorreram no Estado de Israel. Portanto, ele era envolvido na reconciliação entre judeus e alemães após a Segunda Guerra Mundial e entre israelenses e palestinos (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 15). Tais aspectos irão influenciar sua vida e sua filosofia.

MORGAN, 2018, p. 16). Buber tem com uma de suas principais obras o livro *I and Thou* (1923), o qual visa compreender os tipos de relação em que as pessoas se envolvem. Para o autor, “os seres humanos possuem uma atitude dupla, indicada pelas palavras básicas Eu-Isso (*I-It*) e Eu-Tu (*I-Thou*)<sup>59</sup> (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 19). Em linhas gerais, “*I-It* e *I-Thou* são lidos como ‘unidades’, indicando o seu estado de ser e atitude em relação ao Outro, ao Mundo e Deus”<sup>60</sup> (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 19). Enfatiza-se, na presente análise, a relação *I-Thou*, pois ela é “um encontro de iguais que se reconhecem como tal, e é um diálogo, representando uma realidade inclusiva entre os indivíduos” (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 20). Buber caracteriza, na relação *I-Thou*, uma atmosfera propícia para o diálogo. Nesse caso, os sujeitos (educador-educando) estão abertos para o outro em uma relação de reciprocidade para escutar o outro e para reconhecer<sup>61</sup> o outro no processo dialógico. Isto é, o diálogo é uma maneira de incluir o outro. Contudo, o educador apenas educa quando consegue construir uma relação baseada em reciprocidade verdadeira, no diálogo verdadeiro com os estudantes. Assim, essa reciprocidade e esse diálogo apenas podem emergir se os estudantes sentirem o reconhecimento e o acolhimento do professor (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 27). Em contrapartida, na relação *I-It*, “um ser confronta o outro, objetifica-o e, ao fazê-lo, não consegue estabelecer um diálogo e se separa do outro”. Logo, nesse caso, o diálogo não se efetiva.

A relação professor e estudante é muito particular e deve ser olhada sob o prisma da relação *I-Thou*, tornando-se uma relação inclusiva recíproca e possibilitando a instauração o diálogo. Todavia, estabelecer o diálogo não é uma incumbência fácil, ao contrário, exige maturidade e um processo relacional voltado para um modo de vida baseado em uma relação mútua. Cabe ressaltar, sob tal análise, como é possível estabelecer uma relação mútua na perspectiva de Buber?

Buber expressa sua concepção de diálogo na obra *Do Diálogo e do Dialógico*. Nas palavras do autor:

[...] o dialógico não se limita ao tráfico dos homens entre si; ele é – é assim que demonstrou ser para nós – um comportamento dos homens um-para-com-o-outro, que é apenas representado no seu tráfico. Assim sendo, mesmo que se possa prescindir da fala, da comunicação, há, contudo, um elemento que parece pertencer

<sup>59</sup> As expressões *I-It* e *I-Thou* foram originalmente criadas por Buber como uma maneira de apontar a qualidade da experiência que esta combinação de palavras procura expressar (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 19). Consoante Buber, “as palavras-princípio não exprimem algo que pudesse existir fora delas, mas uma vez proferidas elas fundamentam uma existência” (BUBER, 2001, p. 3).

<sup>60</sup> O presente trabalho irá discorrer apenas sobre a atitude em relação ao Outro e ao Mundo.

<sup>61</sup> Na relação *I-Thou* é importante o uso da palavra ‘reconhecimento’ ao invés de ‘empatia’, pois a empatia objetifica os sentimentos e pensamentos do outro, isso seria para Buber uma relação *I-It*. Todavia é necessário reconhecer o outro, para que exista uma relação intersubjetiva (*I-Thou*).

indissolúvelmente à constituição mínima do dialógico, de acordo com seu próprio sentido: a reciprocidade da ação interior (BUBER, 2014, p. 40-41).

Dialogar é, portanto, aceitar a si e ao outro em uma relação mútua. Buber reitera, “dois homens que estão dialogicamente ligados devem estar obviamente voltados um-para-o-outro; devem, portanto – e não importa com que medida de atividade ou mesmo consciência de atividade – ter-se voltado um para-o-outro” (BUBER, 2014, p. 41). O âmbito das relações *I-Thou* perpassa o reconhecimento ético de sujeitos que conseguem estabelecer uma relação recíproca, e é sob esse aspecto que se torna possível o desenvolvimento, inclusive, de valores. O diálogo é o estabelecimento dessa relação recíproca e inclusiva para com o outro e com o mundo.

O homem encontra-se situado no mundo subjetivo, o qual abarca suas características individuais, seus pensamentos; seu ser, em contrapartida, situa-se no mundo objetivo, que abrange os outros seres e a objetividade de tudo o que o cerca. Nas palavras de Buber: “o homem experiencia o seu mundo. O que isso significa? O homem explora a superfície das coisas e as experiencia. Ele adquire delas um saber sobre a sua natureza e sua constituição, isto é, uma experiência. Ele experiencia o que é próprio das coisas” (BUBER, 2001, p. 5). A crítica de Buber em relação ao que foi exposto consiste em analisar a diferença entre experienciar as coisas e se relacionar com elas de fato. Para o autor, o experienciador objetifica o que lhe é apresentado, sejam os objetos, as pessoas ou até mesmo a natureza. Isto é, “o homem não se aproxima do mundo somente através de experiências. Estas lhe apresentam apenas um mundo constituído por ISSO, ISSO e ISSO, de Ele, Ele e Ela, de Ela e ISSO” (BUBER, 2001, p. 5). O que está em consonância da palavra princípio *I-It*, o homem nesta perspectiva não participa do mundo, apenas o experiencia. Busca-se, então, um tipo de relação e não de mera experiência com as coisas e com as pessoas. No âmbito *I-Thou* o homem relaciona-se com o mundo. Isso acontece em três esferas:<sup>62</sup> a vida com natureza, a vida com os homens e a vida com Deus. A presente análise detém seu foco na segunda relação: a vida com os homens.

Na compreensão de Buber, os homens ligados dialogicamente devem estar voltados *um-para-o-outro*, e isso não é uma referência ao aspecto comunicativo da palavra e sim de uma ação interior. Torna-se princípio basilar do dialógico a reciprocidade da ação interior; ou seja, os homens devem ter consciência do seu eu e do Outro. Há, portanto, três maneiras de perceber um homem: observar, contemplar e tomar conhecimento íntimo. Ocupar o lugar de observador

---

<sup>62</sup> “Em cada uma das esferas, graças a tudo aquilo que se nos torna presente, nós vislumbramos a orla do TU eterno, nós sentimos em cada TU um sopro provindo dele, nós o invocamos à maneira própria de cada esfera” (BUBER, 2001, p. 7).

significa preocupar-se com gravar o homem que observa, em seus traços, expressões, dentre outros. O observador parece ser para Buber aquele que objetifica o que vê, analisando o que está aparente, o que é superficial. Ao observar, busca-se gravar as impressões – nas palavras do autor, “um rosto nada mais é do que uma fisionomia, os movimentos nada mais são do que gestos expressivos” (BUBER, 2014, p. 41). Outra maneira de perceber um homem encontra-se na contemplação. O ato de contemplar recorda um cunho mais filosófico, isto é, voltar-se para o conteúdo além da aparência, mediante a contemplação do objeto e do outro. A saber, a filosofia<sup>63</sup> começa da contemplação pelo homem da natureza e da essência das coisas – uma contemplação que admira algo ou alguém e vai além do que é visual. Consoante Buber, o contemplador “se coloca numa posição que lhe permite ver o objeto livremente e espera despreocupado aquilo que a ele se apresentará” (BUBER, 2014, p. 41). Não há pretensões de gravar traços ou detalhes, é uma interpretação livre e aberta do real, do substancial. É evidente que não é uma atitude primária, simples de elaborar. Até o momento foram apresentadas duas atitudes de percepção: observação e contemplação, ambas apresentam em comum o “desejo de perceber o homem que vive diante dos nossos olhos” (BUBER, 2014, p. 42). Nas duas atitudes o sujeito almeja perceber o outro, porém o outro não passa de algo separado e independente de sua percepção. O observador capta uma série de traços e detalhes, já o contemplador capta a existência, contudo nenhum deles apropria-se de fato do outro. Em suma, para Buber tanto o observador quanto o contemplador não são exigidos “deles nenhuma ação e nem lhes impõe destino algum; pelo contrário, tudo se passa nos campos distantes da estesia” (BUBER, 2014, p. 42). Fica claro que para Buber nem o observador, nem o contemplador são ideais do dialógico. Surge então uma questão, sob qual perspectiva deve se perceber o homem? O autor chama de conhecimento íntimo aquela percepção que se aproxima da estesia e perpassa a superficialidade.

Até o momento é possível compreender que o conhecimento íntimo é a condição de possibilidade do diálogo. Nesse prisma, a percepção não está voltada para as características físicas de um objeto ou para os detalhes que a ele são constituintes. A tomada de conhecimento íntimo está vinculada a uma percepção não objetiva, mas essencial das coisas; isto é, mesmo que não seja possível captar de forma objetiva o que o homem<sup>64</sup> tem a dizer, sabe-se que ele tem algo a dizer. É uma significação da percepção que transcende o observar ou o contemplar.

---

<sup>63</sup> Buber recorda na obra *Do diálogo ao dialógico*, que os maiores artistas eram contempladores. Sobre o tema ver a seção *Observar, Contemplar e Conhecimento Íntimo* (Buber, 2014, p. 41).

<sup>64</sup> Tomada de conhecimento íntimo, para Buber, é uma forma de percepção de mundo, a qual não se refere apenas ao homem, mas também a natureza, a objetos, dentre outros. Utiliza-se o termo para retratar a tomada de conhecimento íntimo que deve acontecer na relação interpessoal aqui trabalhada.

A tomada de conhecimento íntimo é, em alguma instância, captar conhecimento do outro o respeitando em sua individualidade, sem enquadrá-lo em características ou padrões. Sob tal viés, aceita-se o outro em sua singularidade. O outro tem muito a dizer quando se toma consciência íntima sobre ele. Ao explorar essa perspectiva o autor relata a seguinte análise:

Este homem não é meu objeto; cheguei a ter algo a ver com ele. Talvez tenha que realizar algo nele; mas talvez apenas tenha que aprender e só se trata do meu “aceitar”. É possível que eu tenha que responder imediatamente, justamente a este homem diante de mim; é igualmente possível que dizer seja precedido de uma transmissão longa e múltipla e que eu deva responder num outro lugar, num outro instante, a uma outra pessoa, quem sabe em que idioma; e que importa agora é unicamente que eu me encarregue deste responder. Mas em cada instância aconteceu-me uma palavra que exige uma resposta” (BUBER, 2014, p. 43).

A tomada de conhecimento íntimo deve ser compreendida no âmbito da relação intersubjetiva. Ela seria a percepção que torna possível entrar em relação com algo ou alguém, ou seja, dialogar. Diferencia-se, como já mencionado, da observação e da contemplação, haja vista que é uma forma de percepção exigindo do sujeito uma recepção do outro, uma abertura para o outro. Isto é, uma atitude de aceitar o outro, ver o outro não como um objeto, mas percebê-lo em sua totalidade com o conhecimento de si e do mundo. Para a receptividade acontecer de fato é necessário que a palavra seja um meio de demonstrar a aceitação do outro. Desta maneira, a palavra dirigida deve trazer um significado com uma implicação direta para a vida do Outro.

Como instrumento deste modo de comunicação aqui trabalhado, a palavra revela-se como um elemento imprescindível para a humanidade,<sup>65</sup> tornando possível o diálogo. Na perspectiva de Buber o ato de proferir a palavra – ato substancial para o aspecto relacional da existência – em que no diálogo o ser humano exprime a sua existência e vive em humanidade. Os signos das palavras dirigidas a alguém não são objetos que se destacam na ordem comum das coisas. O que acontece a uma pessoa é uma palavra dirigida a ela. O mundo concreto é proferido o tempo todo, demonstra-se para a humanidade sem esforços, por meio da percepção das coisas sensíveis. Já a palavra expressa o fenômeno humano, desvela o pensamento e a percepção.

As palavras princípio *I-It* e *I-Thou* podem ser exemplificadas da seguinte forma: um sujeito considera um objeto – uma árvore.<sup>66</sup> Ele pode aprender com a árvore<sup>67</sup> como uma

<sup>65</sup> Para Buber a humanidade pode ser entendida como a relação entre os seres.

<sup>66</sup> Utiliza-se o exemplo da árvore, pois Buber o utilizou na obra *Eu e Tu* para fazer tal explicação. Sobre essa perspectiva ver a parte um de *Eu e Tu* (BUBER, 2001, p. 8-9).

<sup>67</sup> O exemplo utilizado aqui é amplamente debatido pela comunidade acadêmica, principalmente ao que se refere à ética ambiental e a visão dos seres humanos para com a natureza. Acredita-se que a concepção de Buber pode

imagem que lhe é aparente, atribuindo-a suas características fundantes e enquadrando-a em conceitos prévios. O sujeito pode sentir a árvore em sua existência e suas funções no mundo. Pode classificá-la em alguma classe. É possível também quantificá-la. Entretanto, todos os exemplos reduzem a uma objetificação da árvore. Em nenhuma das exposições acima existe uma relação, uma tomada de conhecimento íntimo com o que é apreendido. É possível, não obstante, que em algum momento ao observar a árvore, o sujeito seja “levado a entrar em relação com ela; ela já não é mais um ISSO” (BUBER, 2001, p. 8). Buber complementa que “tudo o que pertence à árvore, sua forma, seu mecanismo, sua cor e suas substâncias químicas, sua conversação com os elementos do mundo e com as estrelas, tudo está incluído numa totalidade” (BUBER, 2001, p. 8). A árvore pode ser um objeto que causa impressão ou algo a ser enquadrado em alguma classe de coisas existentes. Claro que existem tais características, mas todas as coisas e todos os seres devem ser percebidos em totalidade. A árvore não está ali para ser quantificada, ou para lhe ser expresso algum juízo de gosto. Ao contrário, ela faz parte de uma totalidade que deve estar em relação com quem a observa. Sobretudo, ao que caracteriza a busca pela relação *I-Thou*. As diferentes formas de estigmatizar, enquadrar e objetificar o que é captado está dentro da relação *I-It*. Contudo, para passar da relação *I-It* para a relação *I-Thou* é necessária a tomada de consciência do todo, do ser, da relação recíproca, sem julgamentos, sem estigmatização. O âmbito *I-Thou* propõe uma abertura para o outro, respeitando-o em sua totalidade e reconhecendo-o em sua particularidade que compõe esse todo. Nesse prisma, em que a relação educador e estudante deve estar situada, Buber admite, entretanto, a relação *I-Thou* educador e estudante como bastante particular.

Até o momento é possível perceber que nenhum ser deve ser visto como um objeto de análise ou de experiência. O homem pode ser objetificado, portanto, analisado e enquadrado em categorias. É possível, evidentemente, extrair da análise de um homem as suas características físicas, sua existência situada no tempo e no espaço, mas essa relação que apreende características vê o homem como “um ELE, ou ELA, um ISSO” (BUBER, 2001, p. 10), e por conseqüente não é um TU ao qual me relaciono. “Eu não experiencio o homem a quem digo TU. Eu entro em relação com ele. [...] A experiência é um distanciamento do TU” (BUBER, 2001, p. 10). Sobre o ato de experienciar para Buber, ele cita: “eu não posso experienciar ou descrever a forma que vem ao meu encontro; [...] eu a contemplo no brilho

---

ser favorável a uma revisitação da relação dos seres humanos com o meio ambiente e a natureza. Entretanto, o presente trabalho não analisa sob este viés, apenas faz menção ao exemplo de Buber para uma maior compreensão das maneiras pelas quais é possível perceber alguma coisa/alguém para Buber. Não há nenhuma pretensão em afirmar que é possível estabelecer conhecimento íntimo com uma árvore. Tendo isso em vista, a palavra árvore poderia ser substituída por outro objeto cognoscente e, principalmente, por uma pessoa.

fulgurante do face a face, mais resplandecente que toda clareza do mundo empírico, não como uma coisa no meio de coisas inferiores ou como um produto de minha imaginação, mas como o presente”. Com isso, o autor deixa evidente que não é possível experienciar na relação *I-Thou*, é necessário relacionar-se com o tudo do ser, com sua totalidade. Sob tal perspectiva, cabe ressaltar a afirmação do autor “o EU se realiza na relação com o TU; é tornando EU que digo TU. Toda a vida atual é encontro” (BUBER, 2001, p. 13). O EU é mediado pelo TU, e realiza-se na relação recíproca que estabelece no âmbito *I-Thou*. Ambos são reconhecidos e compreendidos em suas totalidades. A relação é imediata, não se impõe conceituação, caracterização dos seres, mas relação com o TU que é único e é totalidade.

A proposição “relação e reciprocidade” foi proferida pelo autor e aborda uma perspectiva importante do diálogo, e deveras questionada quanto à reciprocidade presente nesse tipo de relação. Para o filósofo, o encontro face a face que é propiciado pelo *I-Thou*, deve ser recíproco, conforme o meu TU “atua sobre mim assim como eu atuo sobre ele” (BUBER, 2001, p. 18). O sentimento de amor parece ser um elemento importante para a reciprocidade na relação. Principalmente, no tocante a ideia de que o amor significa também responsabilidade de um EU para um TU. A relação *I-Thou* é imediata e essa imediatez é vinculada a sentimentos. É interessante ressaltar que, para Buber, os aspectos metafísicos do amor ultrapassam o plano individualista, pois tal sentimento se realiza entre o EU e o TU. Sob tal afirmação, o amor é interpretado em termos de responsabilidade para com o outro, assim é possível ler o amor em Buber como a igualdade entre os homens – aqueles que amam. O que traduz a relação de Buber é a necessidade do Eu e do Tu, pois é preciso do Tu para se tornar um EU, o ser humano se torna Eu pela relação com o Tu.

Guilherme e Morgan assumem uma posição importante sobre a educação, em suas palavras: “educação exige uma relação viva entre os seres humanos” (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 25). A afirmação apresentada reitera a importância do filósofo Martin Buber e sua busca por compreender as relações humanas. Para ele, tanto a relação *I-Thou* como a *I-It* possuem uma função vital na perspectiva educacional. Fica claro, entretanto, que o âmbito das relações *I-It*<sup>68</sup> não é o ideal para educação e muito menos é propício para o diálogo. Em Buber, o diálogo apresenta o caráter de uma relação que equilibra a autoridade e o peso da influência do educador em relação aos conhecimentos e capacidades *a priori* dos estudantes.

---

<sup>68</sup> Neste ponto cabe ressaltar que Buber, em seu contexto, critica dois modelos de educação: o modelo centrado no aluno (*bottom-up*) e o modelo centrado no professor, que foram muito discutidas nos primeiros anos do século XX, e especialmente na Alemanha (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 26). Para o filósofo, ambas são equivocadas, à medida que não consideram um equilíbrio na relação e ficam no prisma da relação *I-it*.

Isto é, o poder é um tema que não pode ser negligenciado na educação. Ao pensar em diálogo como importante forma de discurso na educação, está se redirecionando o poder centrado no educador, para uma equiparação do poder entre educador e estudante. No diálogo, ambos têm o poder de proferir a sua palavra e devem estar reciprocamente abertos para escutar o outro. Sobre esse tema, Cohen menciona o seguinte: “Buber nos lembra dois aspectos da natureza da criança que somos propensos a esquecer: primeiro, que cada criança nasce com a marca da história estampada pela herança das gerações passadas; em segundo lugar, que cada criança é o gerador potencial de gerações futuras” (COHEN, 1979, p. 85). Assim, a temática chama atenção, pois propõe um olhar mais atento aos meios pelos quais o poder dos estudantes serão trabalhados, visto que as capacidades inerentes a cada criança e jovem muitas vezes são negligenciadas por meios de ensino-aprendizagem que os silenciam e adormecem seus pensamentos e suas mentes férteis de novas ideias, com uma potência, sem dúvida, inestimável. Entretanto, ao admitir as potencialidades dos estudantes é preciso lembrar que para Buber o ser só se realiza no outro. Nas palavras de Cohen, fazendo referência a Buber, “para o eu florescer, deve ser realizado pelo outro, enquanto ao mesmo tempo a outra pessoa está consciente dessa realização, que se declara mutuamente” (COHEN, 1979, p. 86). Fica evidente que a aspecto mencionado é executado, somente, por meio de uma relação *I-Thou*, sobretudo o que Buber entende por diálogo. Assim, a proposição “espontaneidade da juventude deve ser encorajada e não reprimida” expressa a necessidade de dar voz para o estudante. Todavia, deve-se lembrar que mesmo em meio a todas as suas potencialidades, quando se trata de estudantes (criança e jovem)<sup>69</sup> é fundamental ter em vista que eles ainda precisam desenvolver suas potencialidades, visto que ainda são carentes de autonomia plena.

O professor passa, então, a exercer um papel substancial na relação de ensino-aprendizagem para Buber. Ele é aquele que irá definir o currículo do que será trabalhado.<sup>70</sup> Ao contrário das críticas feitas à “educação bancária”, Buber recusa adotar a postura de um educador como mediador do conhecimento, aquele que mostra os caminhos do saber, no entanto, não apresenta as soluções ou respostas prontas para os problemas trabalhados em sala de aula. Buber acredita em uma postura diferenciada, não sendo nem a postura da pedagogia diretiva, tampouco a postura da Pedagogia Crítica, sustentando que o educador deve “adotar o

---

<sup>69</sup> Nesta análise a referência de práticas de ensino-aprendizagem está voltada para crianças e jovens. Mas o trabalho não se restringe a uma análise do diálogo na educação básica, e sim do diálogo presente na educação em todos os âmbitos.

<sup>70</sup> Sob tal aspecto, Alexandre Guilherme e John Morgan comentam que “o professor estabelece uma espécie de plataforma de valor para o aluno, mas isso não significa que os interesses, a criatividade e as necessidades do aluno sejam postos de lado, os estudantes desenvolvem estes dentro do quadro estabelecido pelo professor” (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 27).

papel de guia crítico e espírito dirigente” (COHEN, 1979, p. 86). Para o autor, tal postura não é coercitiva, mas o oposto disso, o educador tem sua prática fundada na liberdade. Não obstante, ele deve ser uma referência de orientação e ponto de vista. Nessa perspectiva, cabe ressaltar que, em alguma medida, a ideia de mediador do conhecimento é pensada por muitos educadores como uma prática aberta e centrada no estudante, isso tira o educador como um norte ou um guia crítico para o estudante. Pois um educador que proponha um tema em sala de aula, ou direcione algumas questões, não está privando os estudantes de sua liberdade e de sua potência criativa. Pelo contrário, um educador deve ser um norte para os estudantes e uma referência de autoridade, o qual obviamente não deve ser confundido com autoritarismo. Buber não é contra o ato do educador levar em consideração o poder do estudante na sua relação de ensino-aprendizagem e seus dons inatos. Todavia, a educação não deve se restringir a essa consideração e fundar-se somente no poder e potencialidade dos estudantes, se fosse assim a educação poderia tornar-se dúbia e arbitrária.

Para evitar a arbitrariedade na educação, Buber confere um papel de grande importância ao educador. Cohen menciona a definição de educação para o autor em questão, a qual “significa uma seleção pelo homem do mundo efetivo: significa dar poder efetivo decisivo a uma seleção do mundo que é concentrada e manifesta no educador” (COHEN, 1979, p. 87). O papel central não pode partir do estudante, pois ele precisa de uma perspectiva externa a ele para dar a direção mais significativa para seu desenvolvimento. A sociedade e o educador são capazes de dispor dos elementos significativos para a construção do conhecimento. Como já referido, o educador não deve omitir-se perante as potencialidades individuais dos estudantes, de maneira oposta, o educador é capaz de potencializar a aprendizagem por meio de seus recursos, e na medida em que conseguir significar os elementos importantes da constituição do real para a relação de ensino-aprendizagem.

Na importante obra *Between Man and Man*, Buber ([1947] 2002) também disserta sobre a educação com excelência, especialmente na seção *The education of character*. Ao iniciar a seção o autor afirma que “a educação digna do nome é essencialmente educação de caráter” (BUBER, 2002, p. 123). O educador deve considerar o estudante em sua totalidade, visando, a sua construção de caráter e priorizando as relações que tornem a vida em sociedade mais organizada. É importante compreender que a constituição do caráter é, de fato, uma tarefa do educador. Dado tal perspectiva, trabalhar ética e moral torna-se uma das tarefas substanciais na vida de um educador e, muito provável, uma das tarefas mais árduas. Buber traz questionamentos em seus escritos, como: qual é a melhor maneira de ensinar sobre caráter? Ou

ainda como é possível falar de ética sem objetificar os sujeitos? Buber exemplifica a problemática da seguinte maneira:

Se eu tiver que ensinar álgebra, posso esperar ter sucesso em dar aos alunos uma ideia de equações quadráticas com duas grandezas desconhecidas. Até mesmo a criança de raciocínio mais lento vai entender isso tão bem que ele se divertirá resolvendo equações à noite, quando não consegue adormecer. E mesmo um com a memória mais lenta não vai esquecer, na sua velhice, utilizar o  $x$  e  $y$ . Mas se estou preocupado com a educação do caráter, tudo se torna problemático. Tento explicar aos meus alunos que a inveja é desprezível e, de imediato, sinto a resistência secreta daqueles que são mais pobres que seus camaradas. Eu tento explicar que é perverso intimidar os fracos e imediatamente vejo um sorriso reprimido nos lábios dos fortes. Eu tento explicar que mentir destrói a vida, e algo assustador acontece: o pior mentiroso habitual da classe produz um brilhante ensaio sobre o poder destrutivo da mentira. Cometi o erro fatal de dar instruções sobre ética, e o que eu disse é aceito como moeda atual de conhecimento; nada disso é transformado em substância de construção de caráter. Mas a dificuldade ainda é mais profunda. Em todo ensino de um assunto eu posso anunciar minha intenção de ensinar tão abertamente quanto eu quiser, e isso não interfere nos resultados. Afinal, os alunos querem, para a maior parte, para aprender alguma coisa, mesmo que não muito, então que um acordo tácito se torna possível. Mas assim que meus alunos notarem que eu quero educar seus caracteres, eu tenho resistência precisamente daqueles que mostram mais sinais de genuíno caráter independente: eles não se deixarão educar, ou melhor, eles não gostam da ideia de que alguém queira educá-los (BUBER, 2002, p. 124-125).

É importante apresentar dois conceitos muito utilizados na filosofia alemã e incorporado pela pedagogia – *bildung* e *erziehung*. A educação é um termo utilizado no português, em *stricto sensu*, o processo de educar (-se), mas no alemão existem os dois termos mencionados e com uma diferente conotação. *Bildung* se refere à formação em um sentido mais amplo, voltada para uma formação de valores. Já *erziehung* tem uma conotação mais instrumentalizada, seria uma formação conteudista que visa aprender uma habilidade. Guilherme ressalta que “*Erziehung* significa instrução e o aprendizado de uma habilidade ou ofício, enquanto *Bildung* denota a educação de caráter” (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 28). Para o filósofo, *erziehung* é uma tarefa menos complexa em relação a *bildung*. Enquanto a primeira é ensinar a executar tarefas e entender o conteúdo, a segunda volta-se para a construção de valores e formação de caráter. Buber admite que é muito difícil trabalhar no campo do *bildung*, pois o educador precisa engajar os estudantes de tal forma nos estudos que lhes sejam possível construir valores, concretizar e simbolizar o que é aprendido. *Bildung* transcende conteúdo e conceitos, assim está situado no âmbito de relações *I-Thou*. O exemplo dado por Buber na citação acima é um educador que ao trabalhar valores percebe que não está envolvendo os estudantes em uma relação recíproca, não está estabelecendo um diálogo e uma construção do entendimento do que se está trabalhado. Ele admite, “cometi o erro fatal de dar instruções sobre ética” (BUBER, 2002, p. 125), ao instruir os estudantes, o educador trabalha no campo do *erziehung*. Dizer, por exemplo, que a inveja é desprezível ou que é perverso intimidar os fracos é proporcional a

objetificar os estudantes na relação de ensino-aprendizagem – assim, situa-se na relação *I-It*. O educador, ao anunciar o que é certo e errado, dispõe de respostas prontas e não considera o estudante na construção de valores para si e para a sociedade. A relação *I-Thou* é precisa para a educação, pois ela propicia um espaço de reconhecimento mútuo dos educadores para com os estudantes. Reconhecer o outro tem um papel fundamental para estabelecer relações recíprocas com o estudante, tendo em vista que o reconhecimento é o elemento que torna possível ao educador reconhecer o que o estudante sente, mesmo que o educador nunca venha a ter a mesma experiência. Se colocar no lugar do outro, em algumas situações, é impraticável, pois aquele que vivencia uma situação sabe do que sente e passa. Por exemplo, um homem não pode se colocar no lugar de uma mulher, pois nunca sofreu com o machismo. Um educador que parte de um contexto social favorável, jamais pode colocar-se no lugar de um estudante morador de periferias e de situações de vulnerabilidade social. Mesmo que não seja possível sentir o mesmo que aquele que vive determinada condição, é possível e necessário reconhecer a condição do outro – e reconhecer implica em respeitar e entender a condição de outrem. Para Buber o educador só pode educar se ele é capaz de construir uma relação baseada na verdadeira mutualidade, e isso implica reconhecer o outro, compreender a sua realidade e o seu ser como uma totalidade.

O ponto anterior remete à crítica<sup>71</sup> que Buber faz a algumas teorias baseadas na ideia de que o educador precisa ser empático com os estudantes e se colocar no lugar de cada um e cada uma. Guilherme comenta Buber: “aquilo que acontece entre professor e aluno é descrito por Buber como inclusão e não deve ser confundido com empatia” (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 27). Utilizou-se até o momento da palavra reconhecimento, entretanto, Buber se refere ao termo como inclusão do outro. Surge a questão: qual seria o problema que a empatia gera na relação *I-Thou*? Ora, para Buber, ao ser empático com o outro, isto é, colocar-se no lugar do outro, esse ato anula a individualidade do sentimento e da vivência do outro e por isso não é uma reciprocidade genuína. É, então, mais adequado incluir o outro. A inclusão seria “a realização completa da pessoa submissa, a pessoa desejada, o “parceiro”, não pela fantasia, mas pela atualidade do ser” (BUBER, 2002, p. 114). Aqui, utiliza-se como chave de leitura a ideia de reconhecer o outro, incluí-lo na sua realidade, mas sem excluir a realidade concreta de quem está envolvido na relação. É como se um homem pudesse incluir uma mulher na relação *I-Thou*, compreendendo a sua realidade e as suas experiências em uma sociedade patriarcal, sem despir-se de quem é. Ele deve viver através dos fatos da vida desta mulher, sem perder a sua realidade.

---

<sup>71</sup> A crítica neste ponto também se refere a problemática que Buber aponta quanto a visão de educação centrada no professor (*teacher-centred education*) e a educação centrada no aluno (*student-centred education*).

Empatia, termo corriqueiramente utilizado no plano das relações ideais, “seria exclusão da sua própria concretude, a extinção da situação real da vida, a absorção no puro esteticismo da realidade em que se participa” (BUBER, 2002, p. 115). A observação do autor, que é de grande valia para esta análise, mostra que a empatia é uma ação que desqualifica a experiência das partes envolvidas. Seria como despir-se de sua concretude para entender o concreto do outro. Assim, quando se pensa em uma relação intersubjetiva é necessário lembrar que envolve a subjetividade de cada um, incluindo o outro na sua subjetividade para construir juntos novas perspectivas por meio do diálogo. Ratifica-se, para tanto, a afirmação de Buber sobre a diferença de empatia e inclusão, sendo a última a expressão que melhor representa uma relação dialógica.

Quando se propõe uma educação do caráter é preciso ter em mente que construir o caráter com os estudantes vai além de dizer a eles o que é certo ou errado, o que é moral ou imoral. Mas sim, é necessário que o educador, idealmente, possa construir um espírito de comunidade com seus estudantes. A partir disso, o diálogo é o meio capaz de construir o entendimento sobre valores e sobre o respeito mútuo. Evidente que o educador é o guia de tal experiência e precisa nortear os estudantes. É possível fazer uma analogia de que os estudantes são sementes férteis, mas quem providencia o solo é o educador, e ele precisa estabelecer uma relação *I-Thou* para que possa existir aprendizagem genuína no campo do *bildung*. Afinal, o educador ideal deve construir uma comunidade em sala de aula em que todos estejam envolvidos em relações de respeito mútuo. Em suma, Guilherme e Morgan afirmam que “educação é sempre uma educação de caráter; isto é, a educação está fundamentalmente e diretamente ligada a ser um bom indivíduo e viver em comunidade” (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 28). Tal afirmativa, baseada na teoria de Buber, reitera a necessidade de trabalhar no âmbito do *bildung*, apesar do autor admitir a dificuldade que o educador encontra ao tentar trabalhar no *bildung*. Assim mesmo, é preciso buscar uma educação de valores pautada na ética, na inclusão do outro e do respeito mútuo. Com excelência, Guilherme complementa a ideia em questão:

Portanto, a educação do caráter não é tão simples; é bastante difícil e só pode ser alcançada através da educação dialógica. Isto é, o educador deve selecionar, seguindo seu melhor julgamento e consciência, os valores que devem ser aprendidos por seus alunos através das relações Eu-Tu. O envolvimento deles, professor e alunos, deve ser pleno e envolver todo o seu ser. Essa plataforma de valor permanece em constante transformação por meio das interações entre educador e aluno, e os professores não devem ter medo de assumir essa tarefa difícil, mas importante (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 29).

Com o excerto acima é possível analisar que o diálogo é a chave de leitura para a construção de valores em sociedade, mesmo porque nesse meio de ensino-aprendizagem é possível chegar a uma síntese do que cada indivíduo compreende por virtudes. Observa-se, aqui, que Buber não utiliza a estrutura convencional do diálogo para remeter à ideia do diálogo. Mas evoca, sim, diversas vezes, a necessidade do diálogo para a construção do caráter dos estudantes e dos educadores nessa mediação. É válido lembrar que o diálogo apresenta um movimento próprio de afirmação, contraposição e consenso (síntese). Por esse motivo, o diálogo é compreendido como o meio de ensino-aprendizagem ideal para a construção do conhecimento e para a aprendizagem genuína, inclusive para desenvolver habilidades nos indivíduos. Entretanto, o diálogo precisa envolver uma série de desafios em sala de aula. O trecho acima diz que educador e estudante devem envolver-se plenamente e “envolver todo o seu ser” (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 29). Assim como já foi mencionada, essa entrega de todo o seu ser exige que a relação esteja no âmbito *I-Thou*, pois é onde existe uma verdadeira reciprocidade, inclusão do outro e diálogo. Buber admite quão difícil é estabelecer relações desse modelo e conseguir trabalhar por meio do diálogo, para assim, construir relações de ensino-aprendizado baseadas no *bildung*. O educador é capaz de educar o caráter do estudante, se e somente se, engajar-se em uma relação *I-Thou*, sobrepujando a dificuldade que, de fato, encontra-se ao estabelecer esse tipo de relação em sala de aula.

O debate atual sobre educação e diálogo é sempre de grandes divergências, trazendo algumas questões: afinal, é possível estabelecer um diálogo genuíno em sala de aula? Os estudantes brasileiros dentro das mais diversas realidades sociais estão abertos para uma relação *I-Thou*? Como os educadores, envoltos em uma rotina de intensa carga-horária de trabalho e uma matriz ou um currículo formal para seguir dentro de um espaço-tempo delimitado, podem exercer uma educação para o caráter? São diversos os entraves que se encontram na educação, principalmente na realidade do Brasil, em que o cenário educacional é tão deficitário. É importante refletir sobre o contexto atual da educação brasileira e isso pode, de alguma maneira, esmorecer a busca por um ideal na educação. Não obstante, é vital que existam pensadores centrados no embasamento teórico da educação brasileira. Pensar na aplicabilidade da teoria de Buber sobre a educação para o cenário brasileiro não é impossível e deve-se ao encorajamento que o autor faz para que os educadores estimulem a reflexão e o diálogo dentro de sala de aula sobre o real. Pois o educador é convidado a engajar os estudantes em reflexões com a realidade<sup>72</sup>

---

<sup>72</sup> Um exemplo prático sobre o contexto brasileiro é o caso da barragem da mina Córrego do Feijão, da mineradora Vale, localizada em Brumadinho, que se rompeu na tarde do dia 25 de janeiro de 2019. O caso mobilizou o Brasil e envolve questões morais e questões jurídicas (O Estado de S. Paulo, 2019). Assim como envolve questões

que os cercam, com as grandes questões do mundo. Sob tal perspectiva, lembra-se que tal proposta está situada no *bildung*. Qualquer educação que menospreze a busca pelo concreto para desenvolver o senso moral está no campo do *erziehung*. Até o momento é possível perceber que

[...] viver em um mundo onde os indivíduos se relacionam cada vez mais com os outros por meio das relações I-It significa que as relações éticas estão comprometidas, e as implicações disso podem ser muito sérias. [...] Está vivendo em um mundo onde os indivíduos se relacionam cada vez mais com os outros através das relações *I-Thou*, o que significa que o respeito e outras atitudes positivas estarão em vigor e não serão corroídas facilmente (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 31).

O educador é responsável por este desdobramento da ética e à medida que se cria um senso moral em sala de aula é possível falar em uma comunidade no âmbito social. O educador torna-se imprescindível na construção da comunidade, “não apenas dentro do sistema educacional, mas também na sociedade em geral” (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 31). Uma comunidade genuína precisa atender alguns critérios, que são: “as interações entre os membros do grupo e entre os membros e ‘o centro vivo’ do grupo, ‘o construtor’, são baseadas no ‘diálogo’” (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 32). Para viver uma comunidade genuína é necessário que existam relações baseadas no diálogo, visto ser esse um dos critérios de uma comunidade genuína. Outro ponto substancial é a concepção de centro vivo do grupo – o construtor. O educador é aquele que pode ser um educador-construtor, aquele que se baseia no *bildung*. O educador-construtor é responsável por manter as relações recíprocas e inclusivas, abrindo a possibilidade de que os estudantes vivenciando essas práticas possam também as praticar. Isto é, Buber acredita que o educador pode ser “o eixo de uma roda”, pois é o educador está no centro da construção de relações dialógicas tanto dele mesmo com os estudantes como entre os estudantes, esse é o educador ideal para Buber (cf. GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 32-34); dessa maneira o educador consegue cooperar em uma comunidade em que todos procurem estabelecer relações *I-Thou* de respeito, inclusão e abertura para o outro.

O diálogo é responsável por criar uma atmosfera de inclusão com outro. Os indivíduos que se relacionam por meio do diálogo são atentos ao outro e interessados pela realidade do outro, assim incluindo-o. Visto isso, cabe ressaltar que para Buber a relação *I-Thou* pode acontecer entre os seres humanos, entre os seres humanos e objetos,<sup>73</sup> e entre seres humanos e

---

econômicas e políticas que podem ser analisadas com os estudantes, pois trata-se da realidade brasileira e de uma tragédia que indignou a todos os brasileiros. Claro que o caso é só um exemplo de muitos problemas sociais, econômicos e éticos que podem ser trazidos para a sala de aula com o intuito de desenvolver uma educação para o caráter.

<sup>73</sup> Seres humanos e objetos podem ser exemplificados em uma relação recíproca também com a natureza por exemplo. Busca-se um ideal para a relação entre seres humanos e natureza, em que possa existir respeito pelos

Deus. Entretanto, o ponto de vista utilizado aqui é da importância da relação *I-Thou* para a educação. Em suma, estabelecer relações recíprocas e autênticas são a pedra de toque para a construção de uma sociedade. Na obra *Sobre Comunidade*, Buber afirma que crê “que a sociedade [...] só é real na medida em que consiste em relações autênticas entre os homens. Por outro lado, creio igualmente que o indivíduo atinge a realidade na medida em que se torna pessoa, isto é, um homem que estabelece relações com outros homens, com outras pessoas” (BUBER, 2012, p. 123). Portanto, lembra-se que no tocante à construção de um cidadão para uma sociedade são necessárias relações recíprocas e autênticas. Para isso, também é fundamental que exista o diálogo, pois é por meio dessa forma de comunicação que existe a construção de um caráter individual e de um senso comunitário.<sup>74</sup> São aspectos situados na relação *I-Thou* almejada por Buber para a educação e, conseqüentemente, para a sociedade.

### 2.2.2 Levinas: o Outro como um Eu

Martin Buber é referência quanto à temática educação, sociedade e diálogo. Embora Buber colabore muito para a análise proposta, acredita-se que Emmanuel Levinas tenha relevante contribuição em um possível diálogo entre os autores. Reitera-se, ainda, que toda a construção de diálogo na idade moderna quanto à idealização de diálogo na educação passou por estes dois grandes expoentes da filosofia, Buber e Levinas. Os filósofos tratam, em muitos dos seus escritos, sobre a natureza do diálogo em que Levinas apresenta discordâncias em relação à perspectiva de Buber sobre o tema. As filosofias tanto de Buber como de Levinas são voltadas para a educação, tanto na teoria como na prática. Contudo, Levinas faz algumas críticas à perspectiva de Buber.

Levinas escreveu *Martin Buber and the Theory of Knowledge*, sendo essa obra uma importante fonte para traçar alguns comparativos entre os dois filósofos. O autor faz uma breve reflexão sobre o problema da verdade. Ele remonta a investigação feita pelos filósofos antigos sobre a existência das verdades absolutas e as questões sobre aparência e realidade; traz também como contraponto o advento da modernidade em que os filósofos passam a fazer questionamentos epistemológicos sobre a relação entre sujeito e o objeto. A ênfase dada por Levinas é no tocante à fundamentação concedida por Buber para a relação *I-Thou* e *I-it*. Levinas

---

recursos naturais e por todos os seres vivos que compõem a natureza. No âmbito da relação *I-Thou* seria a realização da inclusão do Outro – o qual seria a própria natureza que não deveria ser tratada como um objeto, mas sim como um Outro digno de respeito e reconhecimento.

<sup>74</sup> Utiliza-se “comunitário” como adjetivo relativo à comunidade.

diz que o Eu para Buber é uma relação, não uma substância. Isso significa que o Eu existe somente na relação com TU ou preso a um Isso, o Eu não é independente. “Com efeito, a esfera do ‘It’ é postulada como o correlato de todos os nossos atos mentais, quer sejam queridos ou sentidos, na medida em que são dirigidos a um objeto” (LEVINAS, 1967, p. 137). Para Levinas, o “‘it’ é descrito, neste contexto, nos mesmos termos usados por Husserl para denotar o objeto intencional. Assim, na medida em que a relação *I-Thou* é distinguida da relação *I-it*, a primeira designa o que não é intencional, mas o que para Buber é antes a condição de todas as relações intencionais” (LEVINAS, 1967, p. 137).

Um tema concomitante na filosofia de Levinas e Buber é o reconhecimento do outro. Neste ponto, existem algumas peculiaridades na filosofia de cada pensador. Fica claro que o entendimento de Levinas da relação *I-Thou* consiste em estar frente a um ser externo a si mesmo e reconhecê-lo. Deve ser utilizado como chave de leitura em Buber o fato de que o encontro com o Outro deve haver um reconhecimento, isto é, uma inclusão. Para Buber, como já referido, ao invés de empatia para com o outro, deve haver uma aceitação genuína do Outro. Consoante Levinas, “esse reconhecimento da alteridade, porém, não deve ser confundido com a ideia de alteridade” (LEVINAS, 1967, p. 138). Isto é, o reconhecimento da alteridade em Buber consiste na admissão de que o eu individual só exista devido ao outro, e nessa relação o outro deve ser respeitado e reconhecido como o outro. A proposição de Levinas, mencionada acima, é devido ao fato de que para Buber ter a ideia de alguma coisa – como ter a ideia de alteridade ou a ideia de empatia não constrói um reconhecimento genuíno, mas sim uma objetificação do sujeito. Nas palavras de Levinas, “ter uma ideia de algo é apropriado para a relação *I-it*” (LEVINAS, 1967, p. 138). O importante, sob esse viés, não é pensar no outro, mas sim na interação com o outro – um contato imediato. Na relação do Eu, indivíduo, e do Outro, Levinas alerta sobre a necessidade do Eu falar “para ele em vez de falar dele”, logo fica explícita a necessidade do diálogo como meio de interação, seja uma condição de possibilidade e de ação intencional do Eu, ou seja direcionada para o Outro, em diálogo com ele. Assim, não existe uma estigmatização do outro, por isso a necessidade de não falar do outro e sim para o outro. É interessante que falar com ele, segundo Levinas, é a maneira de deixá-lo perceber a sua própria alteridade.<sup>75</sup>

---

<sup>75</sup> Uma maneira de exemplificar essa questão seria traçar um comparativo entre os dois tipos de reação em que *I-it* é uma forma de que o objeto exterior a si permanece aprisionado na relação. No entanto, a relação *I-Thou* é a possibilidade de reconhecimento da alteridade, pois o “objeto exterior a si” não é mais um objeto e sim um outro ser, assim como o eu. Nas palavras de Levinas ao comentar Buber, “a relação ‘eu-tu’, portanto, escapa ao campo gravitacional do ‘eu-isso’, no qual o objeto exteriorizado permanece aprisionado. A relação ‘eu-tu’ é aquela em que o Eu não é mais um sujeito que permanece sempre sozinho e é por isso a relação por excelência, pois se estende para além das fronteiras do Eu” (LEVINAS, 1969, p. 138).

A relação *I-Thou* é a condição de possibilidade para a própria essência do EU. Isto é, “quando o eu verdadeiramente se afirma, sua afirmação é inconcebível sem a presença do Tu” (LEVINAS, 1967, p. 138-139). Dessa forma, a presença do TU é a implicação necessária para o Eu dialogar com esse outro. Pois trata-se de uma relação recíproca e a própria presença do Tu provoca uma reação, uma palavra que é dirigida ao Eu, e necessita de uma resposta. Destarte, o diálogo é o método capaz de propiciar o espaço de reciprocidade estabelecido por tal relação. O diálogo é a responsabilidade mútua das partes em responder ao outro. Na perspectiva de Levinas, “as relações implicadas pela responsabilidade, pelo diálogo ou pela relação original com o ser são recíprocas. A natureza última do diálogo é revelada no que Buber chama de *Umfassung*, ou inclusão, e que é uma das noções mais originais de sua filosofia” (LEVINAS, 1967, p. 142).

A apresentação da filosofia de Buber, por meio do texto de Levinas, é muito rica em detalhes e comparativos com outros filósofos. Ainda assim, Levinas aborda algumas importantes objeções à filosofia do autor e que podem ser importantes para esta análise. No início de suas objeções, Levinas faz o seguinte questionamento – “como devemos preservar a especificidade da relação intersubjetiva sem atribuir uma importância estritamente ética à responsabilidade; e, inversamente, como atribuir um significado ético à relação e ainda manter a reciprocidade na qual Buber insiste?” (LEVINAS, 1967, p. 147). A primeira crítica levantada por Levinas é quanto à reciprocidade da relação *I-Thou*. Ele critica alguns aspectos da reciprocidade da relação estabelecida, formalmente, por Buber no âmbito *I-Thou*. Consoante o filósofo, “mas no caso das relações éticas, onde o Outro é ao mesmo tempo mais elevado que o Eu e ainda mais pobre que Eu, o Eu distingue-se do Tu não pela presença de atributos específicos, mas pela dimensão de seu desenvolvimento, implicando assim um romper com o formalismo de Buber” (LEVINAS, 1967, p. 149). Buber diria que o EU é mediado pelo TU, e realiza-se somente na relação recíproca que estabelece no âmbito *I-Thou* em que são reconhecidos e compreendidos em suas totalidades. Essa relação é imediata, não é uma imposição de conceitos e detalhes de cada ser, mas relação com o Outro que é único e é totalidade. O diálogo só é possível nesse prisma, em vista de que dialogar requer responder a palavra que lhe é dita. Dessa maneira, a reciprocidade, em Buber, torna-se evidente. Levinas responderia a Buber que de alguma maneira existe uma contradição imanente a sua formalidade na relação *I-Thou*. Parece inadmissível o fato de que relações éticas, tendo em vista o outro, não necessitam de reciprocidade – ao contrário, deve-se compreender o outro e a sua identidade. Levinas raciocina em torno de um possível diálogo entre seres, os quais para Buber devem estabelecer uma relação recíproca, o que implica em simetria. Já em Levinas o questionamento

é direcionado à questão da identidade individual e o autor sustenta a necessidade da assimetria nas relações éticas, incluindo o diálogo. Ou seja, é vital considerar o diálogo entre seres humanos, pressupondo as suas identidades e seus níveis de desenvolvimento pessoais. Para Levinas, a primeira etapa ética consiste na constituição do Eu, para que então seja possível a saída do eu em direção ao outro. Dessa maneira, é possível que haja aspectos assimétricos dentro do desenvolvimento individual dos seres. Buber influencia, sem dúvida, Levinas, dado que para ambos a condição humana é baseada em interações e em relações; não há como sair desse escopo. Até o momento, observou-se as contraposições feitas por Levinas quanto à filosofia de Buber; então, observar-se-á os principais aspectos da filosofia de Levinas voltada para a temática do diálogo. Em suma, “para Levinas, relações éticas, relações dialógicas, são algo assimétricas e preconcebidas, o que contrasta diretamente com a concepção de Buber baseada em um encontro simétrico e aberto” (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 91).<sup>76</sup>

Emmanuel Levinas, assim como Buber, é um filósofo judeu e vivenciou o genocídio durante a segunda guerra mundial e as transgressões de direito à vida. Ele perdeu membros de sua família nos campos de concentração e foi diretamente afetado pelo desrespeito à dignidade da pessoa humana que decorreu no Holocausto. A dimensão da dor e do sofrimento dos outros o fizeram direcionar sua filosofia para uma ética da responsabilidade do Outro (cf. GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 91).

Levinas parte da premissa de que a reciprocidade não deve ser uma exigência ética. A sua ideia de eticidade não envolve princípios específicos, como no caso do princípalismo e nem a reciprocidade da ação de um sujeito. Isso se dá pelo fato de que para o filósofo a ética deve basear-se na gratuidade, assim não se deve esperar pela retribuição ética da ação feita ou da palavra proferida. Essa perspectiva conflita como o que Buber entende por reciprocidade, visto que no âmbito da relação *I-Thou*, na esfera da ética, Buber defende que a relação deve ser recíproca.

Levinas fala da ética a partir da responsabilidade com o Outro. Esse Outro que se mostra por meio do seu rosto, e essa ideia de rosto não é objetiva. Eis o ponto concomitante da ideia de reconhecer o outro em Buber e Levinas: o outro não deve ser rotulado e estigmatizado<sup>77</sup> na relação. O outro se mostra por meio de sua fragilidade, invoca uma resposta de responsabilidade. É a ética que inaugura a humanidade do homem. Devido à experiência de

---

<sup>76</sup> Sobre este entendimento dialógico ver: *O Tempo e o Outro* (1948), *Totalidade e Infinito* (1961), e *Other Than Being* (1974) (cf. GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 91)

<sup>77</sup> Para Buber, a relação *I-Thou* tem como referência olhar o outro não como objeto, muito menos o enquadrando em características específicas.

vida de Levinas, como já mencionado, diante das inúmeras atrocidades cometidas durante o holocausto, o filósofo em questão preocupa-se com como a sociedade deve agir para que seja possível o respeito às diferenças dentro da pluralidade da existência humana. Para isso, os seres humanos devem ser responsáveis uns pelos outros. Ao contrário disso, é na ausência de responsabilidade que ocorre a violência e as transgressões de direitos.

Sobre o olhar do Outro em Levinas, “a alteridade de outrem não depende de uma qualquer qualidade que o distinguiria de mim, porque uma distinção dessa natureza implicaria entre nós a comunidade de gênero, que já anula a alteridade” (LEVINAS, 2008, p. 188). A chave de leitura dessa questão implica em olhar o outro sem categorizá-lo e quantificá-lo. O Outro deve ser desvendando a partir do seu rosto; o qual é transcendente. O rosto do outro deve ser compreendido em sua dimensão transcendental, isto é, o Eu deve compreender no outro toda a sua alteridade, o eu fora de si, o eu que está no outro. *Alter* em latim significa “outro”, alteridade pode ser compreendida como o outro fora do eu que deve ser percebido na dimensão ética por meio de seu rosto. A relação do Eu e do Outro tem um grau de interdependência para Levinas, dessa forma o Outro se revela para o Eu por meio do rosto, nas palavras do autor, “o seu rosto, onde se dá a sua epifania e que apela para mim, rompe com o mundo que nos pode ser comum e cujas virtualidade se inscrevem na nossa natureza e que desenvolvemos também na nossa existência” (LEVINAS, 2008, p. 188). Considera-se que o outro é estranho para o eu, e pode ser infinitamente diferente quanto às características individuais, entretanto, a questão a ser explorado por Levinas é que mesmo que o contato com outro que é diferente do eu, venha causar estranheza, o rosto do outro deve interpelar o Eu para uma atitude de responsabilidade. Para tal, a alteridade – este reconhecimento do Eu no outro, se faz necessária. A palavra tem um papel importante para a relação do Eu com o Outro, para Levinas, “a presença do Olhar do Outro pode ser sentida pedagogicamente. Tal se pode dar, caso o medo original da alteridade, da estranheza, seja superado e primeira palavra ética possa ser ouvida. Esta primeira palavra ética pode passar então de ameaça a convite” (TIM, 1999, p. 158). Existe uma responsabilidade incondicional frente ao rosto do Outro. É na face a face que se estabelece o sentido de uma linguagem mais autêntica; e nessa perspectiva, a ética se mostra por meio da linguagem. Assim, a ética se configura no encontro e na linguagem. Para melhor compreender, o autor assevera: “o rosto abre o discurso original, cuja primeira palavra é obrigação que nenhuma interioridade permite evitar” (LEVINAS, 2008, p. 195). Sob esse viés é possível compreender que o rosto é a chave de leitura da ética de Levinas, porque é o rosto que interpela o Eu a se responsabilizar por outrem. O rosto é transcendente às questões objetivas e superficiais, conseguindo anunciar assim, uma linguagem mais autêntica.

Fica claro que para o filósofo em questão a linguagem possui significado. Entretanto, é necessário compreender a significação da linguagem para a ética. Consoante o autor:

Se no fundo da palavra não subsistisse a originalidade da expressão, a ruptura com toda a influência, a posição dominante do falante, estranha a todo o compromisso e a toda a contaminação, a retidão do frente a frente, a palavra não ultrapassaria o plano da atividade da qual, evidentemente, ela não é uma espécie, embora a linguagem possa integrar-se num sistema de atos e servir de instrumento. Mas a linguagem só é possível quando a palavra renuncia precisamente à função de ato e quanto volta à sua essência de expressão (LEVINAS, 2008, p. 196).

A proposição sustentada pelo autor é a necessidade de que “palavra renuncia precisamente à função de ato”, ou seja, trata-se de uma renúncia quanto à mera ação da linguagem, em que a palavra é instrumentalizada. Logo, a proposta mencionada acima é que a linguagem volte à sua essência de expressão. Dessa forma, condiciona-se a possibilidade de o rosto ser a significação imanente ao ser que possibilita a apresentação ao Outro. O rosto deve apresentar-se por si, e não pela mera exposição de título ou realidade específicas. É por isso que o rosto deve apresentar-se por meio da linguagem que expõe a essência de sua expressão.<sup>78</sup> Para reiterar tal ideia, Levinas expõe que “o que chamamos de rosto é precisamente a excepcional apresentação de si por si” (LEVINAS, 2008, p. 196).

Segue-se, em suma, a ideia de que Levinas trabalha em um plano transcendental do encontro com o rosto. Para o filósofo, o encontro com o Outro passa por um momento de estranhar o que é *alter*, o outro que é tão diferente do Eu que lhe observa. No entanto, é inegável a alteridade do outro, a qual é apresentada pelo rosto, a alteridade “é algo perturbador, é uma invasão, causando uma inquietação, um desdobramento em nós. Esse mal-estar não é meramente fenomenológico por natureza, mas também moral, porque a face do Outro nos pede, ‘por favor, não me mate’” (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 91). O Outro apresenta-se, por meio de seu rosto, como um Ser em sua totalidade e fragilidade da sua condição humana, assim, interpela o Eu que observa o entregar-se à alteridade. A alteridade é algo que o conduz a responder ao rosto observado. É possível, devido à análise apresentada, admitir o diálogo em Levinas como um meio de perguntas e respostas éticas e existenciais. O diálogo jamais pode ser admitido como unidirecional; nesse caso seria uma relação monológica. Assim, mesmo que Levinas compreenda o encontro do Eu com o Outro assimétrico, o rosto do Eu tem o mesmo efeito do rosto do Outro perante a experiência de enxergá-lo. Conforme Morgan, “assim como

---

<sup>78</sup> A própria ideia do encontro com o rosto do outro não fica clara em Levinas. “Alguns comentaristas entendem o encontro de Levinas com o rosto como uma experiência concreta que pode ser reconhecida, enquanto outros são da opinião de que é a condição necessária e suficiente para a possibilidade da ética, da existência e do conhecimento” (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 95).

quando o rosto do Outro me ordena a responder, meu próprio rosto também ordena ao Outro que faça o mesmo” (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 92). Deve ser de pleno acordo que o encontro com o outro para o filósofo está no plano concreto de encontrar o Outro que é totalmente diferente do Eu, e esse encontro refere-se também a condição “necessária e suficiente para a ética” (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 95). Quando há o apelo do rosto do Outro sobre o Eu que o experiencia, esse Eu compreende a sua fragilidade e é envolto na responsabilidade ética, no sentir-se responsável pelo apelo do rosto que está frente ao Eu. O rosto que chama por respeito, que chama para compreender toda a alteridade da vida em comunidade.

Pensar Levinas para a educação<sup>79</sup> é uma tarefa de grande relevância, pois o âmbito de sala de aula é apenas um exemplo de uma esfera micro da sociedade comparada à esfera macro da vida em sociedade. Assim, os espaços de ensino-aprendizagem propiciados pela Educação são balizadores para a vida em sociedade. Levinas não está preocupado se os seres humanos envolvidos em uma ética da alteridade serão capazes de fortalecer a esfera pública que existe na vida social. Embora, o autor não desconsidere a importância da política, ele entende que a ética deve ter como fundamento o respeito ao Outro. Assim, qualquer inversão de valores da vida humana e rejeição da alteridade que o Outro apresenta será considerada violência. A vida humana deve ser respeitada em dignidade e direito, para isso, todas as camadas sociais devem entender o quão necessário é que as suas ações sejam voltadas para o senso de responsabilidade ético com o Outro.<sup>80</sup>

Para Guilherme e Morgan “a ética de Levinas sustenta uma crítica da uniformidade e padronização na educação”, justamente por considerar o Outro em sua diferença e a necessidade de relacionar-se em um mundo plural. A crítica consiste em a educação uniformizada e padronizada voltada para o desenvolvimento da autonomia. Isso pode ter como consequência um desenvolvimento pessoal voltado para si. Assim, como consequência ética, os sujeitos podem encontrar-se individualizados e voltados para si próprios, ignorando o Outro tão almejado na ética da alteridade. A educação, em síntese, deve propiciar espaços para a reflexão da necessidade de compreender o outro que é totalmente diferente de mim, mas faz parte da totalidade da existência humana. A pedagogia hegemônica, de certa maneira, está direcionada a desenvolver sujeitos autônomos na sua aprendizagem. Embora a autonomia seja um elemento

---

<sup>79</sup> Os escritos de Levinas “não contêm conteúdo educacional aberto nem compartilham de uma tradição educacional reconhecível” (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 96). No entanto, a renomada ética de Levinas atraiu a atenção de pensadores da Educação.

<sup>80</sup> É possível perceber que Levinas faz uma clara referência aos inúmeros casos que vivenciou durante a segunda guerra mundial.

almejado na educação, o foco nela pode gerar sujeitos centrados em si mesmos. A racionalidade excessiva é outro fator que pode construir sujeitos voltados para seus planos individuais.

É urgente pensar em uma sociedade voltada para o coletivo e que faça jus à ideia de cosmopolitismo político que é altamente sustentada pelos Estados de Direito. A proposta educativa que inclui o Outro pode ser baseada na alteridade de Levinas e na sua compreensão da relação do Eu com o Outro. O prisma educacional é base para as ações dos sujeitos em sociedade, por isso é necessário fomentar a relação com o outro e o reconhecimento da vida do Outro. Sabe-se que o Eu, ao encontrar o Outro, será tomado da estranheza daquele ser que lhe é totalmente diferente. Por isso, o Eu deve ser a primeira etapa de construção social. A construção de sua identidade é o que possibilita a segunda etapa da construção ética social que consiste na saída do Eu para o Outro. Dessa forma, ao reconhecer o Outro em sua diferença, no rosto que se apresenta e interpela o Eu a responder, o Eu deve responder ao Outro em toda a sua alteridade. Para Levinas, a responsabilidade com o Outro não é um ato de vontade e sim uma condição da existência humana. O fato é que a ética do autor não consiste em admitir a tolerância de um indivíduo para com o Outro e sim de que todos os seres humanos são “diferentes uns dos outros e que, por trás dessas diferenças, há uma humanidade que pergunta ‘por favor, não me mate’” (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 98).

Na sociedade plural e no mundo globalizado em que se vive é imperativo que sejam repensados os moldes da educação baseados no Outro e nas diferenças que existem na vida em sociedade, buscando o profundo respeito pelo outro. O conceito de diálogo para Levinas pode ser interpretado como o encontro com a alteridade, o encontro com o *alter*. Embora, o Outro que me é totalmente estranho cause desconforto para lidar com sua diferença, ele interpela o Eu e o chama em direção da alteridade. Levinas constrói, de certa forma, “uma pedagogia da diferença que desafia professores e alunos a entender que o mundo pode parecer diferente para Outros” (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 102). Nem todos compartilham da mesma visão de mundo, compreendem a mesma perspectiva da realidade. Ao deparar-se com o Outro, o qual pode viver em um mundo totalmente diferente do Eu, o indivíduo deve perceber que suas certezas não são tão sólidas como acreditara e que o que lhe era convicto como uma verdade pode mudar ao deparar com o mundo, com o Outro. De acordo com Biesta, “Levinas não é um professor socrático. Ele não é um professor em que questionar é apenas uma técnica pedagógica para levar o aluno à resposta correta. [...] Enquanto para Sócrates questionar é um processo

dialético, o questionamento levinasiano pode ser chamado de um processo verdadeiramente dialógico”.<sup>81</sup>

A proposta de Levinas vai ao encontro de uma sociedade harmoniosa. Balizar os estudos em escritos religiosos “significa questionar a escola como um espaço puramente secular e permitir que o sagrado seja estudado filosoficamente”<sup>82</sup> (GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 102). Mais ainda, ao tratar de um assunto filosófica e dialogicamente, significa abrir-se para a crítica e a contraposição dos temas trabalhados. O que seria o oposto de concordar ou dogmatizar os estudantes sobre o assunto trabalhado. Isso permite que os estudantes lidem com o que lhe é diferente, com a discordância de ideias e de ideais que contêm no outro. A escola tem a necessidade de revisitar seus espaços de ensino-aprendizados e o diálogo é uma maneira de permitir o questionamento mútuo sobre temas. O filósofo admite que na relação com o outro sempre existe um estranhamento inicial e algo de misterioso no outro. O outro nunca está diretamente proporcional ao Eu que se relaciona, ocasionando uma relação assimétrica; todavia o Eu deve abrir-se para a alteridade e encontrar o Outro de forma respeitosa. Da mesma maneira, na ética descrita por Levinas, o diálogo acontece como um encontro do Eu com o Outro. Dois ou mais sujeitos que precisam mediar o estranhamento causado pela imanente diferença entre ambos. O Eu e o Outro ligam-se face a face no diálogo e eles lidam com a interpelação de um ao outro, e na sua alteridade respeitam o rosto que está sendo apresentado. É um respeito pleno de ideias e de direitos. Eles atingem o Eu que está no Outro na sua humanidade intrínseca.

### 2.3 EDUCADOR, DIÁLOGO E SALA DE AULA

Teorizar o papel do educador em sala de aula sempre foi uma forma de visar uma prática perfeita, entretanto, acredita-se na premissa de que a idealização de uma teoria ou um meio de ensino-aprendizagem possa ser um entrave para a prática educacional. A prática não deve, de forma alguma, abandonar a teoria e a teoria deve olhar para a prática como uma forma de desafiar-se a superar os déficits e conservar as ideias progressistas, bem como em um movimento dialético.

---

<sup>81</sup> Essa referência é feita por Biesta devido à proposta de Levinas aos estudos talmúdicos. O Talmude é uma coletânea de livros sagrados dos judeus, um registro das discussões rabínicas que pertencem à lei, ética, costumes e história do judaísmo. A proposta do filósofo consiste em trabalhar com os estudantes temáticas religiosas em torno de uma visão ética e moral sob o prisma judaico, e, por meio de tal estudo, instigar o diálogo entre as ideias, moderando a tentação de se impor ao outro, estimular os estudos a entender o diferente (cf. GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 102).

<sup>82</sup> Dialogar filosoficamente com textos envolve necessariamente ser crítico (cf. GUILHERME; MORGAN, 2018, p. 102).

Assim, o diálogo permeia o discurso educacional e torna-se o método visto como a metodologia perfeita de ensino-aprendizagem. Embora seja impossível discordar por completo do método dialógico, ele está longe de ser a metodologia perfeita do cenário educacional. Buber e Levinas deixaram como legado para a Filosofia da Educação duas perspectivas que, embora sejam diferentes, têm seus pontos de imbricação. Buber propõe uma relação em sala de aula simétrica e inclusiva. Simétrica, pois a relação necessita ser recíproca e os sujeitos devem incluir uns aos outros. Inclusiva, porque deve haver o respeito ao outro em sua totalidade. A relação *I-Thou* na educação seria um pouco mais complexa, admite Buber, e deveria ser construtivista do caráter dos sujeitos. O grande desafio proposto por Buber é integralizar os estudantes de tal forma a construir com eles o caráter, pode-se dizer, mais ainda, sua moralidade. Contudo, olhando sob a perspectiva de Buber, ensinar ética e valores para os estudantes não é uma tarefa básica. Até porque o autor critica a mera exemplificação do que é ética ou do que são valores, pois é necessário sair do plano de explicação para uma construção de valores junto com estudantes. Fica claro que nesse contexto em aula sobre ética aristotélica o educador deve procurar meios de significação do conteúdo trabalhado. Não adianta abordar o tema da ética das virtudes, expondo o que são virtudes em Aristóteles e como o filósofo entende que as pessoas conseguem desenvolver seu senso virtuoso e não construir o significado de virtudes e sua importância para uma vida em sociedade. Uma questão que pode ser importante é o reconhecimento da realidade do estudante. Aqueles estudantes que morarem em bairros mais carentes e favelas podem entender o que seriam virtudes sob outra perspectiva, analisando a realidade de suas famílias e suas próprias realidades. Assim, uma aula sobre ética das virtudes pode exemplificar a ideia de meio termo entre os extremos dentro dos contextos dos estudantes. Ou, ainda, pode trazer questões pertinentes à realidade brasileira e trabalhar com temas aplicáveis ao contexto dos estudantes. Um diálogo seria visto como um método de ensino-aprendizagem que torna possível os estudantes aplicarem a sua realidade como uma antítese do que lhes são apresentados. Ora, apresenta-se o conteúdo específico (tese), o estudante busca aplicar no seu contexto (antítese) e, conjuntamente, cria-se uma tese do que está sendo trabalhado. A proposição mencionada busca, na prática, atender as teorias de Buber e Levinas. Ao menos, algumas das exigências dos autores devem ser trabalhadas dentro do diálogo em sala de aula. Como a ideia de incluir o outro no âmbito da relação *I-Thou*. Outro ponto que deve ser trabalhado é a compreensão de que o Outro na relação, neste caso pedagógica, é um ser totalmente diferente do Eu. O Eu é um mundo de subjetividade que depende do Outro para sua formação, para seu desenvolvimento. A alteridade é fundamental na

relação entre o Eu e o Outro, em que há o encontro efetivo de subjetividades e torna-se possível a relação intersubjetiva; assim, há a possibilidade do diálogo.

Buber deixa como principal entendimento de sua teoria para a Educação o *bildung*, âmbito o qual se deve pensar a formação do caráter sendo ela uma formação integral. O diálogo precisa acontecer no prisma de relações *I-Thou*, pois é preciso estar aberto para a inclusão do outro. Nesse entendimento sobre diálogo é possível entender a necessidade de o sujeito estar aberto para novas ideias. Pois no movimento dialético os sujeitos precisam estar abertos para ouvir contraposições e aceitá-las, isso vai além da tolerância do diferente, vai em direção a aceitar e incluir o diferente. O diálogo apresenta, no cenário atual, uma defasagem de “tolerância” às diferenças e às contraposições (antítese), as quais são essenciais para o diálogo. Contudo, é necessário ir muito além do ato de tolerar, é necessário incluir e estar aberto para ideias contrárias para a negação. Essa habilidade é imprescindível para a educação e precisa ser desenvolvida para que o diálogo seja efetivo. Se não houver abertura para o Outro e inclusão de ideias opostas não há diálogo em sua essência.

Levinas, por sua vez, deixa como uma das questões substanciais de sua filosofia a ideia de na relação ética, e nessa análise pedagógica, o Eu e o Outro não estão em uma relação simétrica. Existe, portanto, entre o Eu e Outro uma grande diferença, por esse motivo em primeira instância existe um estranhamento. Mas o rosto que interpela o sujeito mostra sua fragilidade, mostra a sua essência humana e a alteridade une o Eu e o Outro, assim, sabe-se que em cada Outro existe um Eu. Dentro do diálogo nem as ideias, nem os sujeitos estão em termos de igualdade, embora possam em sua essência entrar em diálogo e construir conhecimentos por meio de uma relação intersubjetiva.

Em suma, o diálogo é de grande importância para a Educação. Pois apresenta-se como um projeto de construção de conhecimento de grande valia para a humanidade. Mas não é um meio simples de ensino-aprendizagem; pelo contrário, exige do educador e do estudante habilidades específicas para efetivação. Reduzir o diálogo a debate ou a qualquer prática educativa é proporcional a inefetivá-lo no âmbito prático da educação. É preciso pensar no diálogo em sua essência. É preciso pensar em outras metodologias educacionais complementares que também sejam efetivas e que contribuam para o desenvolvimento dos estudantes e os incluam no âmbito dialógico da aprendizagem. Apresentou-se nesta segunda seção duas visões de relevante influência no discurso hegemônico de diálogo na educação. A proposta é, a partir dessa análise, contribuir com a crítica do discurso hegemônico de diálogo na educação com uma proposição que analise o monólogo como uma condição necessária, não

suficiente, de ensino-aprendizagem. Apresentar-se-á o monólogo e suas condições de possibilidade para desenvolver habilidades nos sujeitos cognoscentes.

### 3 MONÓLOGO E UMA POTÊNCIA DE APREDIZAGEM

Nicholas C. Burbules inicia seu livro *Dialogue in teaching: theory and practice* afirmando que o “diálogo tem sido uma preocupação central tanto da Filosofia Ocidental como da Teoria da Educação” (BURBULES, 1993, p. 1). Trabalha uma série de questões sobre o diálogo e o discurso hegemônico de diálogo na educação. Sobre esse aspecto, busca analisar algumas perspectivas em que o diálogo possa ser potencializado por meio de práticas monológicas. Assim, o diálogo é sem dúvida um poderoso instrumento pedagógico, embora algumas práticas venham sendo enfraquecidas pela falta de entendimento do que o diálogo trata em sua essência e, como resultado, a falta de habilidades nos sujeitos para que exista a participação plena no diálogo.

A Filosofia da Educação dispõe, então, de uma importante perspectiva que visa analisar a “importância das questões filosóficas sobre o que é verdadeiro, bom, correto ou belo” (BURBULES, 1993, p. 2). Sob tal reflexão, o diálogo e o monólogo devem ser avaliados “em termos de sua relação com a vida social e seu efeito sobre ela” (BURBULES, 1993, p. 2). Os estudantes que são estimulados em sala de aula nos dias atuais serão as bases da política e da ética na sociedade no futuro. Em vista disso, ao pensar em métodos de ensino e aprendizagem, conseqüentemente, pensa-se na constituição da sociedade futura.

A professora Tone Kvernbekk complementa tal ideia e observa que:

Embora o acordo na academia raramente seja universal, parece ser uma verdade razoavelmente bem estabelecida, pelo menos no meu próprio país, que, por exemplo, seminários e discussões em grupo são boas maneiras de ensinar porque encorajam a interação, troca de ideias – diálogo, em outras palavras – e, portanto, participação e atividade estudantil. Em comparação, as palestras são vistas como unidirecionais e assimétricas, e os alunos são considerados receptores passivos de ideias prontas (KVERNBEEK, 2012, p. 966).

A pensadora engajada na crítica sobre o diálogo na educação<sup>83</sup> busca escrever sobre o monólogo de uma maneira mais aberta à compreensão de uma perspectiva monológica de grande valia para a Educação. A maior parte dos escritos apresenta monólogo como uma forma de ensino-aprendizagem unidirecional, com o qual os sujeitos tornam-se passivos na sua aprendizagem. A proposição de Kvernbekk é que a “forma de comunicação unidirecional tem

<sup>83</sup> Tone menciona que “o diálogo é caracterizado por reciprocidade e simetria e, de maneira socrática, também por uma íntima relação entre os interlocutores” (KVERNBEEK, 2012, p. 971-972). Sócrates é uma excelente referência para a educação, entretanto, deve ser analisado com crítica e reflexão contextualizada. Por outro lado, encontra-se o monólogo caracterizado por assimetria, método unidirecional; porém, seria sempre possível abordar os temas atualmente de forma dialética como Sócrates pretendia? Fica claro que nem sempre existe essa possibilidade no âmbito educacional vigente.

algum valor” (KVERNBEKK, 2012, p. 967). Valor esse que é totalmente desconsiderado pelos pensadores atuais sobre a educação, os quais sempre centralizam as atenções às perspectivas sobre diálogo. Contudo, é substancial voltar a atenção das pesquisas em educação para os processos monológicos.

O artigo escrito por Kvernbekk inspirou a produção dessa pesquisa, pois reflete o papel do monólogo na educação. A autora menciona que “o que é considerado bom no diálogo é muitas vezes o que se considera errado sobre o monólogo” (KVERNBEKK, 2012, p. 967). É impreterível a discussão sobre a necessidade de compreender o monólogo como um meio de ensino-aprendizagem que não precisa ser alvo de censura ou visto como um meio de ensino que forma sujeitos passivos e heterônomos. Dessa forma, surge a questão: de que forma o monólogo pode ser desmistificado como um método acrítico e sem valores para a educação? O monólogo é estigmatizado como a negação do diálogo, a negação de uma educação inclusiva, simétrica e recíproca e, mais importante ainda, a negação do desenvolvimento da autonomia do indivíduo. Todavia, não precisa funcionar necessariamente como apresentado acima, existem características importantes do monólogo que podem auxiliar nos processos dialógicos.<sup>84</sup>

### 3.1 MONÓLOGO: CONDIÇÃO DE EFETIVAÇÃO

Tone Kvernbekk busca uma referência de educador para demonstrar algumas particularidades do monólogo. A autora, então, escolhe a figura de Jesus Cristo histórico para exemplificar um “educador do monólogo” e de que maneira o monólogo propicia espaços de ensino-aprendizagem valorativos. A pensadora referida acredita que não há monólogos puros, pois “todas as pessoas usam diferentes formas de comunicação em diferentes momentos” (KVERNBEKK, 2012, p. 973). Não obstante, existem algumas referências de pessoas que deliberaram sobre o diálogo em suas práticas comunicativas e Jesus é, indiscutivelmente, tal referência. Sob tal perspectiva, comenta a autora, que Jesus expõe seus ensinamentos em forma de monólogo como “ele aparece nos evangelhos de Marcos, Mateus e Lucas. Gostaria de declarar explicitamente, porém, que Jesus não era de modo algum um monólogo puro” (KVERNBEKK, 2012, p. 973). Utilizar Jesus é uma forma de demonstrar discursos

---

<sup>84</sup> Tone questiona-se “Quem são os ‘monologistas’? Dialogistas são fáceis de encontrar, mas ninguém se declara ‘monologista’. Se você opera em uma dicotomia entre diálogo e monólogo, então um ‘monologista’ é alguém que rejeita o diálogo” (KVERNBEKK, 2012, p. 967). A reflexão da autora vai ao encontro da ideia de que sempre se rejeita a ideia de equalizar os dois modos de ensino-aprendizagem ou mesmo repensar as práticas para qualificá-las.

monológicos que são de grande valia para a aprendizagem, entretanto, Jesus não passava seus ensinamentos somente por meio do monólogo.

A pensadora Corina Combet-Galland, ao tratar sobre *O evangelho segundo Marcos*, afirma que ele “tem a particularidade de corresponder a uma etapa de transição. Ele é herdeiro de fontes orais” (COMBET-GALLAND, 2015, p. 46). Quando Jesus falava para grandes públicos,<sup>85</sup> ele frequentemente empregava metáforas e imagens, ou parábolas. Assim, “a linguagem da parábola escapa à compreensão direta, marca descontinuidades, chama à responsabilidade de escuta” (COMBET-GALLAND, 2015, p. 68).<sup>86</sup> A parábola é dada como um monólogo ao público e aos discípulos de Jesus. Uma forma de comunicação compreendida como unidirecional (um para muitos), Jesus não escolhe o seu público, ele fala para todos que o querem escutar. Esse aspecto do Jesus histórico é de suma importância nessa análise; pois Jesus não procura um público seletivo para proferir sua palavra – ao contrário, ele a profere a todos que estão dispostos a ouvi-lo. Neste ponto, cabe ressaltar que o ato de Jesus se assemelha ao do educador, visto que um educador não seleciona o seu público, pois seus estudantes provêm das mais diferentes realidades e apresentam capacidades cognitivas indefinidas. Isso representa também o fato de que nas relações entre o educador e seus estudantes a simetria não é uma realidade, portanto, pensar em diálogo e simetria é criar um entrave para essa relação. Já o monólogo, de alguma maneira, está mais conexo com a realidade de sala de aula em que existe em algum ponto da relação uma assimetria entre educador e estudante. Não está se afirmando que é necessário estabelecer uma relação assimétrica, mas que em uma primeira instância o educador depara-se com uma assimetria.

Como foi possível compreender até o momento, Jesus não fornece instruções sobre como a parábola deve ser entendida ou explicações sobre os seus elementos. O exemplo utilizado por Tone é a parábola a seguir:

Naquele dia Jesus saiu de casa e foi sentar-se às margens do mar da Galileia. Uma grande multidão se juntou ao seu redor. Numerosas multidões se reuniram em volta dele. Por isso, Jesus entrou numa barca e sentou-se, enquanto a multidão ficava de pé na praia. E Jesus falou para eles muitas coisas com parábolas: “O semeador saiu para semear. Enquanto semeava, algumas sementes caíram à beira do caminho, e os passarinhos foram e as comeram. Outras sementes caíram em terreno pedregoso, onde não havia muita terra. As sementes logo brotaram, porque a terra não era profunda. Porém o sol saiu e queimou as plantas, e elas secaram, porque não tinham raiz. Outras sementes caíram no meio dos espinhos, e os espinhos crescerem e sufocaram as

<sup>85</sup> De acordo com Daniel Marguerat no capítulo *O evangelho segundo Lucas*, o autor expõe que Lucas “faz questão de pôr em evidência que Jesus atraía multidões e que número importante de homens e mulheres se apegava a ele” (MARGUERAT, 2015, p. 130).

<sup>86</sup> O livro mencionado é uma organização de Daniel Marguerat, e trata-se de uma leitura rigorosa dos escritos do Novo Testamento. Essa é uma obra exegética e foi utilizada a título de oferecer um aprofundamento sobre Jesus enquanto monologista, assim como Tone propõe.

plantas. Outras sementes, porém, caíram em terra boa, e renderam cem, sessenta e trinta frutos por um. Quem tem ouvidos, ouça!” (Mateus 13, 1-9, in BÍBLIA, 1990, p. 1196-1197).

Sob tal perspectiva, cabe ressaltar que a proposta de Jesus é proferir a palavra de Deus, levar os seus discípulos à compreensão por meio dos seus próprios entendimentos. Os elementos essenciais a serem compreendidos nesta passagem do Evangelho segundo Mateus, sob o ponto de vista educacional, é a primeira instância em que Jesus explica a seus ouvintes a parábola, ele não direciona o pensamento de quem escuta. Ao contrário, os estimula para que possam escutá-lo com atenção e entender a mensagem contida na parábola. Os sujeitos envolvidos nesse processo deverão desenvolver uma análise do discurso proferido e compreender dentro de suas habilidades o que foi dito. Isso auxilia no processo subjetivo, isto é, na construção da subjetividade de cada um que está escutando. Escutar exige apreensão do que lhe é dito, não é uma tarefa simples e já foi reconhecido no presente estudo como uma habilidade a ser trabalhada com os estudantes. O simples fato de escutar o outro auxilia na construção moral dos sujeitos. Dessa forma, é correto afirmar que o monólogo é a forma de comunicação que exige um exercício de escuta. Não é uma tarefa simples desenvolver tal habilidade, mas é de extrema importância. Pois é preciso escutar com atenção o que é dito, tanto para entender uma aula expositiva, por exemplo, como para escutar as proposições dentro do diálogo.

A análise feita da ação de Jesus em proferir as parábolas é entendida da seguinte forma para Kvernbekk: “o tipo ‘um-para-muitos’ de discurso é de natureza pública. A relação entre Jesus e seu público é assimétrica e unidirecional. Não há reciprocidade alguma a ser encontrada aqui” (KVERNBEKK, 2012, p. 975). De acordo com essa afirmativa surge a seguinte questão, como utilizar Jesus como um modelo de educador do monólogo, enquanto fala-se de reciprocidade como um ideal de educação? Ora, a pretensão de Jesus é apresentar as ideias, informar o ouvinte e, por meio de suas palavras, cabe ao ouvinte dar a devida interpretação e atenção ao que lhe foi dito. Por questões óbvias a Bíblia, além de uma fonte histórica, é o livro sagrado dos cristãos. Mas a chave de leitura para essa questão é quanto à forma, sob o ponto de vista pedagógico, em que Jesus conduz seus discursos. O monólogo convida o ouvinte a desenvolver sua habilidade de escuta e de interpretação do que lhe foi dito. Outrossim, a parábola pronunciada por Jesus é tão estimulante, na medida em que propõe que todos possam escutar de fato o que foi dito. Ou seja, de acordo com o Evangelho de Mateus, ao terminar a parábola, Jesus diz: “quem tem ouvidos, ouça!” (Mateus 13, 1-9, in BÍBLIA, 1990, p. 1196-1197). Isto é, é necessário ter a habilidade de escutar e compreender o que lhe foi dito. Contudo,

monólogo não se baseia em uma mera transmissão de informação, mas sim em uma forma de ensino-aprendizagem em que os sujeitos precisam escutar, compreender e não há a necessidade imediata de resposta, mas sim de reflexão. Consoante Tone, “a parábola nos diz que as respostas variam. O evento é o mesmo, mas as respostas são diferentes” (KVERNBEKK, 2012, p. 972), pois depende da interação de cada um que escuta e compreende o que está sendo trabalhado. Mais ainda, “alguns ouvem, mas não acreditam; alguns acreditam um pouco e depois voltam aos seus velhos hábitos; alguns têm outras coisas em mente, e alguns levam a mensagem ao coração e deixam as sementes crescerem” (KVERNBEKK, 2012, p. 972). Aqui cabe ressaltar que as palavras do discurso monológico são comparadas a sementes, cada semente irá florescer de acordo com o solo. A realidade é que em cada sujeito haverá uma consequência diferente do que é dito. A pedra de toque, na leitura do trecho da professora, é uma forma de compreender que o monólogo é distribuído a todos da mesma maneira, sem distinção ou escolha de algum indivíduo mais importante. Cada um deve, dentro das suas possibilidades, deixar as sementes das palavras e do que lhe foi ensinado crescerem.

A reflexão e a crítica sempre foram ações desejadas no âmbito filosófico e educacional, entretanto não se considera o fato de que é possível falar em reflexão e crítica no monólogo. Mais ainda, existem sujeitos ativos nos processos monológicos. Segundo Tone, “o exemplo do semeador de um monólogo pode ser uma metáfora para toda a atividade. Jesus dispersa suas palavras para aqueles que têm ouvidos para ouvir” (KVERNBEKK, 2012, p. 972-973). Como já referido, as sementes podem ser interpretadas como as palavras que são ditas no intuito de fazer os ouvintes compreenderem o que está sendo proferido. Claro que a semente que irá florescer necessita ser semeada em um solo fértil; logo, os sujeitos/os ouvintes necessitam estar ativos no seu processo de aprendizagem. As sementes devem cair em “terra boa” como uma analogia de que os sujeitos ampliem as habilidades fundamentais para se envolverem no seu aprendizado e no aprendizado de outrem. Em vista disso, o monólogo é um momento que possibilita a cada sujeito exercer a sua atividade cognoscente com autonomia enquanto escuta, reflete e até mesmo critica o que lhe foi dito. Não existe reciprocidade no monólogo, mas isso, indubitavelmente, não é um entrave para a aprendizagem. À medida que o educador do monólogo é capaz de envolver os estudantes dentro de seus discursos a ponto que cada um esteja ativo, escutando e significando o que está sendo trabalhado; então, o monólogo torna-se uma instância essencial para o desenvolvimento de habilidades. Nenhum sujeito no monólogo, devido à assimetria que estão dispostos, necessitam responder de imediato a uma tese – conforme deve ser no diálogo. Apesar de que cada sujeito deverá escutar e significar o que foi dito a ele. Nesse processo, está envolvido a subjetividade de cada um na sua interpretação sobre

as coisas do mundo. O educador passa a ser o semeador do conhecimento, semeando ideias em cada ouvinte, e, assim, florescendo habilidades e conhecimentos.

O título da presente seção é “Monólogo: condição de efetivação”, e essa denominação deixa aberta uma gama de interpretações, mas é preciso deixar claro que a condição de efetivação proposta aqui é quanto ao monólogo como uma primeira instância para desenvolver habilidades nos sujeitos; assim, seria possível pensar na efetivação do diálogo como meio de ensino-aprendizagem intersubjetivo. Pois o problema levantado no decorrer dos capítulos é quanto à imposição do diálogo como um único meio capaz de “emancipar” os sujeitos dentro dos seus processos de aprendizagem. Desmistifica-se, portanto, a ideia de que diálogo é um meio perfeito de ensino-aprendizagem e critica-se a visão do monólogo como um meio de transmissão de conhecimento de forma acrítica.

Criou-se uma ideia de que no monólogo somente os educadores estariam ativos no processo de ensino-aprendizagem, enquanto os estudantes seriam receptores do conhecimento. Contudo, trabalha-se com a proposição de que o monólogo dispõe de conhecimento e informações que precisam ser decodificadas pelos seus ouvintes/estudantes. O educador do monólogo, principalmente dentro do exemplo citado, não entrega as respostas para os estudantes, mas sim apresenta o conteúdo de uma maneira em que cada um interprete dentro de suas capacidades. Nas palavras de Tone, “nos monólogos, o remetente não tem controle sobre os resultados que se seguem. Então quem faz? Os próprios receptores” (KVERNBEKK, 2012, p. 973). Haja vista que cada sujeito irá refletir e significar o que lhe foi dito. Isso posto, o educador não tem como controlar ou direcionar por completo o que será compreendido dentro dos monólogos, visto que há, de fato, uma unidirecionalidade do discurso. Mas cada sujeito ouvinte deve estar envolvido de tal forma que irá desenvolver habilidades na busca por ouvir e compreender o discurso. Uma vez que os estudantes devem significar o conteúdo<sup>87</sup> por si próprios e não receber ajuda imediata na construção do seu entendimento. Nas palavras assertivas de Tone, “o monólogo faz o receptor ativo” (KVERNBEKK, 2012, p. 974). Contextualizar para a atualidade é fundamental; assim, para demonstrar, a autora traz a comparação do monólogo de Jesus e as palestras acadêmicas que são tão caras à Educação. De acordo com Tone, “até mesmo a palestra acadêmica clássica se encaixa nesse quadro. A distância [...] entre o orador e a plateia tornam os ouvintes ativos e lhes dão a liberdade de interpretar por si mesmos” (KVERNBEKK, 2012, p. 975). Essa liberdade é fundamental na

---

<sup>87</sup> Neste ponto, cabe ressaltar que as habilidades que devem ser trabalhadas em cada nível do conhecimento e dentro de cada realidade, devem ser pré-selecionadas e alinhadas com o conteúdo e o método que irá ser desempenhado.

autonomia dos sujeitos que ainda não precisam se responsabilizar em responder dentro de um processo dialético, e são responsáveis por interpretar o conteúdo que lhe está sendo proferido com total liberdade. Trata-se, neste aspecto, sobre liberdade de interpretação, ou seja, cada sujeito de acordo com sua subjetividade e sua realidade terá a possibilidade de buscar compreender o que está sendo trabalhado e desenvolver habilidades dentro desse processo monológico.<sup>88</sup>

A assimetria, existente no monólogo, não torna o educador superior ao estudante, mas sim aquele que dispõe de habilidades para conduzir o processo inicial de aprendizagem. O monólogo, aqui compreendido como aulas expositivas ou palestras, é defendido como espaço genuíno de aprendizagem. Isso porque na esfera do monólogo o sujeito é capaz de realizar reflexões sobre o conteúdo e desenvolver as habilidades que são fundamentais como escuta, paciência, mútua compreensão, respeito às ideias adversas, dentre outras. Tais habilidades são requisitos fundamentais para um processo dialético. A questão da reciprocidade, amplamente debatida no presente estudo, é trazida por Tone como uma característica do diálogo que nem sempre é ideal. A reciprocidade, acredita Levinas, não deve ser uma demanda ética e pedagógica. Pois as relações éticas e pedagógicas devem ser gratuitas e respondidas somente por aqueles capazes de estabelecê-las. O diálogo, devido às suas características básicas, universalizou a reciprocidade e, conseqüentemente, a resposta tornou-se um dever. Acredita-se que esse dever não é condição suficiente para a aprendizagem. Ou seja, a ação de responder não implica diretamente na compreensão do sujeito. Tone afirma que “reciprocidade é necessária, mas não é suficiente” (KVERNBEKK, 2012, p. 977). A premissa, defendida por Tone, deixa claro que a reciprocidade é importante, embora, não seja suficiente em uma primeira instância de aprendizagem. Para haver reciprocidade é preciso ter o desenvolvimento de habilidades específicas em todos os sujeitos envolvidos. Como uma primeira instância de aprendizagem, o método monológico pode ser “mais saudável que o bidirecional”, ou seja, dialógico.

A seção buscou, portanto, demonstrar que existem valores no monólogo que não são trabalhados como deveriam. Tone admite que quanto às práticas monológicas e seus valores existe uma “tendência de ignorá-los, porque o diálogo se tornou o modelo normativo de como a comunicação e o ensino deveriam acontecer” (KVERNBEKK, 2012, p. 977). É possível, portanto, olhar para o diálogo com crítica e perceber que ele também tem suas limitações.

---

<sup>88</sup> Tone argumenta que a escrita e a leitura podem ser um espaço monológico de aprendizagem. Segundo a autora, “um leitor é livre em sua interpretação. Os textos poderiam ser vistos como uma forma de monólogo. O remetente/autor não tem controle sobre o que os receptores fazem dele” (KVERNBEKK, 2012, p. 976). Ou seja, existe uma livre interpretação do conteúdo lido que possibilita atividade reflexiva nos sujeitos.

Todavia, é necessário admitir que o diálogo é uma forma de ensino-aprendizagem de grande valia. O problema consiste em utilizar o diálogo como método perfeito e fechar-se em relação às demais práticas educacionais.

A proposição é, então, olhar para o monólogo como uma condição necessária, e não suficiente, de aprendizagem. Dado que o monólogo é a condição de possibilidade de desenvolvimento de habilidades fundamentais. (cf. OLIVEIRA, F. 2018, p. 156). Portanto, tratar o monólogo como uma forma valiosa de ensino-aprendizagem deve ser imperativo para uma sociedade que se encontra individualizada e despreparada para participar de diálogos devido a questões sociais.<sup>89</sup> Visto isso, é necessário trabalhar a construção da subjetividade e o desenvolvimento das habilidades de forma individual para concretizar as questões fundamentais que são necessárias para práticas dialógicas.

Tone conclui que “o monólogo não é em si uma forma autoritária que trata os ouvintes como objetos, mas que lhes dá liberdade para responder ou não, e para interpretar a mensagem em seus próprios modos individuais” (KVERNBEKK, 2012, p. 977). A resposta dentro do diálogo deve ser genuína e não uma mera obrigação. Já no monólogo há um espaço em que cada sujeito possa trabalhar com suas vontades e suas capacidades. No diálogo não há uma imposição de atitude de resposta e sim um espaço de liberdade de interpretação. Essa liberdade pode render muitos frutos para os estudantes. Por isso, Tone ressalta que os educadores que se utilizarem de métodos monológicos devem saber que são práticas admiráveis e não devem ser esquecidas. Ora, o educador que trabalha com o monólogo deve compreender que os sujeitos, ao desenvolverem as habilidades mínimas, irão envolver-se nas demais práticas educacionais.

Em suma, nenhum modelo deve ser eleito como perfeito ou o único método efetivo para ensinar e aprender. Tone traz esta ressalva: “gostaria de salientar que não argumentei que devemos parar de dialogar, parar de discutir ou parar de usar sequências de perguntas e respostas. Também não argumentei que, a partir de agora, deveríamos usar monólogos como única forma de comunicação” (KVERNBEKK, 2012, p. 977). A pensadora fundamenta em sua análise a necessidade de a educação voltar o seu olhar para formas de comunicação que desenvolvam habilidades nos sujeitos e que se complementem. Portanto, não há a necessidade de estabelecer o monólogo como a melhor forma de ensino-aprendizagem. Mas deve-se compreender que o monólogo, tantas vezes criticado, é, de fato, uma forma eficaz de ensino-

---

<sup>89</sup> Neste trecho, faz-se referência sobre a aceleração social, trabalhada anteriormente, como responsável pelas relações imediatas e superficiais. A superficialidade nas relações de acordo com Citelli é gerada “nos processos de intensa mobilidade, na qual e para a qual os meios de comunicação e as tecnologias digitais jogam papel decisivo, traz consigo as dores e as delícias do trânsito como, de um lado, a facilidade para circular informação e, de outro, a superficialidade nas relações” (CITELLI, 2017, p. 19).

aprendizagem, e pode potencializar os sujeitos em suas participações no diálogo. Para finalizar essa seção, reitera-se que, para haver uma sociedade baseada no diálogo e em uma relação mútua e simétrica, deve haver um primeiro momento para que cada um possa construir a sua individualidade, para então, assim, participar do diálogo.

### 3.2 DIÁLOGO E O DESAFIO CONTEMPORÂNEO

O presente estudo buscou olhar o diálogo sob o ponto de vista pedagógico, filosófico e histórico. Para tanto, analisaram-se as primeiras linhas de pensamento baseadas na dialética, a referência socrática ao método dialógico, a Pedagogia Crítica e o diálogo como elemento emancipatório, a relação dialógica de Buber do Eu com o Outro e a ética de Levinas e a ideia de alteridade. Essas foram as tentativas de remontar o cenário do diálogo e as suas perspectivas em suas principais abordagens. Compreendeu-se que o diálogo carece de um primeiro momento monológico para sua efetivação. Então, para fundamentar tal análise é preciso compreender o contexto social da atualidade e como as relações são estruturadas.

A proposta, então, é analisar a sociedade atual e sua defasagem quanto às relações intersubjetivas. No ano de 2019 as redes sociais e aplicativos de mensagens são os principais meios de comunicação do mundo. Desse modo, percebe-se que são inúmeras as maneiras de conectar-se com o outro. Embora as formas de comunicação tenham avançado de forma exponencial, o diálogo aparenta passar por um enfraquecimento tanto no âmbito social como no âmbito pedagógico. A exemplo disso, as últimas eleições no Brasil em 2018 foram inflamadas por inúmeras discussões, principalmente nas redes sociais, por pessoas com ideias adversas. Era possível notar a falta de tolerância e respeito entre alguns membros da sociedade. Por meio de tal análise, é possível perceber que umas das habilidades centrais do diálogo está distante da realidade comunicativa atual. Surge a questão: como pensar em uma educação baseada no diálogo quando as relações intersubjetivas estão melindrosas? Ora, fala-se em diálogo, mas as redes sociais abriram possibilidade de compartilhar informações e opiniões sem a necessidade de “ouvir” a resposta. É possível compartilhar opiniões (a sua opinião) e escolher por não aceitar a opinião alheia a sua. Segundo Citelli:

O século XX carregou consigo um tratamento especioso do tempo, na medida em que a velocidade, o contato célere emitido pelos meios de comunicação, a ideia de um encurtamento do espaço, foram se impondo como realidades inescapáveis e com capacidade para suscitar profundas mudanças nos modos de organizar o próprio cotidiano (CITELLI, 2017, p. 15).

Para o autor a “dinamização dos ritmos de vida, com padrões de comportamento que se fazem alinhados com os dispositivos de comunicação<sup>90</sup> [...] a fragilização do pertencimento estável, a sobreposição de atividades, a redução nas horas de sono, a corrida por uma alimentação sem perda de tempo” (CITELLI, 2017, p. 16). Esses são dispositivos, ou nas palavras do autor, vetores de que de alguma maneira ocasionam modificações nos “vínculos intersubjetivos” que constroem (cf. CITELLI, 2017, p. 16). O autor menciona o paradoxo existente no advento das mídias de comunicação, pois o que deveria trazer desenvolvimento e facilidades, trouxe alguns retrocessos e problemas sociais como o enfraquecimento das relações dialógicas. Cabe ressaltar que as relações intersubjetivas estão instáveis, uma vez que as redes sociais são espaços de comunicação em que cada sujeito pode direcionar a “resposta”. Ou seja, nenhum usuário dos meios de comunicação *online* precisa, necessariamente, aceitar as contraposições em suas páginas nas redes. Ao contrário, existem mecanismos com os quais os usuários têm a possibilidade de bloquear e de apagar respostas com as quais não concorde. Algumas das facilidades das redes afastam os usuários/sujeitos de desafios saudáveis, da vida em sociedade, como a contraposição de ideias. Esse fator também é essencial para o diálogo, para compreender ideias opostas e para construir perspectivas por meio delas. A saber, o movimento dialético tem como função geradora a negação; isto é, a contraposição de ideias – o “jogo de ideias opostas”. Citelli questiona, então, como as instituições tradicionais, as quais são responsáveis pela formação “educativa, religiosa, política, ética, moral, à maneira das escolas, igrejas, partidos, família” lidam com a aceleração do tempo social.

Sob tal perspectiva, questiona-se de que modo pode ser pensado o diálogo na educação? As redes sociais trouxeram “de um lado facilidade para circular informações e, de outro, a superficialidade nas relações” (CITELLI, 2017, p. 16). Assim como auxilia nos processos de ensino-aprendizagem, também é um entrave na construção das relações intersubjetivas. O problema é que o diálogo não é uma competição de ideias, embora seja confundido com debate diversas vezes. O diálogo é construção de saber, por meio de ideias opostas, de negação e de superação. Já no debate, os indivíduos estão dispostos a vencer de forma argumentativa – tanto pelo convencimento ou pela persuasão. Citelli reitera tal abordagem com a análise de que “o estímulo para competir (um dos vetores decisivos na estruturação do capitalismo pós-industrial) [...], não se faz alheio à dinâmica concreta que atravessa a vida dos indivíduos” (CITELLI, 2017, p. 21). Dessa forma, não são poucos os espaços de competição em que os sujeitos do mundo “globalizado” interagem. É uma lógica do sistema que perpassa a vida de cada um que

---

<sup>90</sup> Por dispositivos de comunicação o autor entende as mídias locativas, os microcomputadores, e as conexões *online* (cf. CITELLI, 2017, p. 16).

atua na sociedade atualmente. Assim, as famílias são afetadas por essa lógica, as crianças são ranqueadas na vida escolar e os sujeitos competem no mercado de trabalho. Os espaços para escutar o outro, reconhecer a realidade do outro e suas perspectivas – como proposto por Buber e Levinas – estão escassos. Nem mesmo a escola, em alguns casos, consegue ser espaço de diálogo. A relação *I-Thou*, proposta por Buber, está sendo ameaçada devido à formação de um “novo sujeito”<sup>91</sup> e a um novo desdobramento social. Esse *neosujeito* é movido pelo agir sobre si (cf. CITELLI, 2017, p. 21). Consequentemente, esse sujeito não está aberto para o outro, como seria o ideal para a construção de uma relação dialógica.

No artigo *Linguagem na internet: diálogo nas atividades de leitura e escrita*, a autora Eliana Nagamini alerta que as redes sociais abriram espaço para novas formas de expressão. Como, por exemplo, “no WhatsApp ou no Facebook, [...] é comum a interação por meio de *emojis*, *emoticons* e da escrita abreviada de palavras” (NAGAMINI, 2017, p. 131). O ponto central da análise de Nagamini é que os enunciados proferidos pelos sujeitos são mais sintéticos. Muitos *emojis* ou *emoticons* recriam expressões de sentimentos. Essas diferentes expressões “recriam a oralidade na escrita” (NAGAMINI, 2017, p. 131). Em vista disso, é possível reconhecer o quão desafiador é pensar em espaços de aprendizagem baseados no diálogo, na interação de subjetividades, sabendo que os processos de comunicação se modificam à medida que as redes sociais dão vazão a isso.

Sabe-se, em resumo, que a aceleração social é um fenômeno a ser estudado e que as facilidades trazidas pelas tecnologias como as redes sociais e dispositivos móveis também ocasionaram alguns desafios para a educação. Assim, é preciso entender que os estudantes estão cada vez mais ligados aos dispositivos eletrônicos de comunicação para aprender. Os estudantes acreditam que o ensino em sala de aula deve se utilizar dos mecanismos como computador, internet, aplicativos, pois isso propicia um aprendizado mais rápido e mais vasto (cf. CITELLI, 2017, p. 14-15). Contudo, o educador precisa encontrar maneiras de aliar as tecnologias ao desenvolvimento intelectual.

Para fortalecer a educação por meio do diálogo, é preciso pensar qual é a melhor maneira de se comunicar com os jovens que estão cada vez mais submersos nos meios de comunicação, como as redes sociais. Esses jovens têm muitas informações em um curto espaço de tempo e podem se comunicar de forma imediata com quem tiver vontade. No entanto, as comunicações parecem cada vez mais sintéticas e não estão sujeitas a diálogos ou a interações mais profundas, pois estão cada vez mais rasas. Para pensar em educação para esse *neosujeito* é preciso pensar

---

<sup>91</sup> De acordo com Citelli, o novo sujeito pode ser denominado de *neosujeito*, o qual é fruto da aceleração social.

em momentos com os quais esses sujeitos possam aprender habilidades básicas como escutar o discurso oral, compreender, contrapor, compreender o outro, dentre outras. A tarefa não é simples, a saber, mas é vital para que a sociedade possa construir sujeitos para o diálogo; isto é, sujeitos que saibam dialogar. Para isso, é vital que os educadores possam pensar suas práticas, visando a formação de tais habilidades. Como o proposto, anteriormente, o monólogo é uma primeira instância de aprendizagem que abre a possibilidade de desenvolver neste *neossujeito* habilidades consideradas importantes para o diálogo.

### 3.3 EQUALIZANDO O MONÓLOGO E O DIÁLOGO

Discutiu-se as possibilidades e efetividades do diálogo e do monólogo no cenário educacional. Visa-se, com isso, compreender de que forma o diálogo pode ser efetivado no âmbito educacional. Pois sabe-se da importância do diálogo nas relações de ensino-aprendizagem, mas fica claro também que por muitas vezes o diálogo é utilizado de uma maneira equivocada e não efetiva. Mais ainda, existem diversos desafios da atualidade, de uma sociedade globalizada, da aceleração social que vêm colocando o diálogo no âmbito de relações instáveis e superficiais. Em vista disso, os desafios contemporâneos demandam da Filosofia da Educação um olhar mais atento sobre os novos paradigmas da educação.

Nicholas Burbules, no seu livro *Dialogue in teaching*, chama atenção que “deveríamos seguir um espírito mais crítico e construtivista de diálogo [...] sem a suposição de que a prática sempre levará seus participantes a conclusões comuns e indubitáveis; seus benefícios estão mais em edificar do que em encontrar a verdade. Eu chamo isso de uma concepção ‘não teleológica’ de diálogo” (BURBULES, 1993, p. 5). A proposição de Burbules vai ao encontro da visão proposta no presente trabalho. Pois acredita-se que os sujeitos envolvidos no diálogo não estão dispostos de forma simétrica, possuindo as mesmas condições de entendimento, o que os levaria a chegar às mesmas conclusões. No entanto, o diálogo é a possibilidade de construir conhecimento e, mais ainda, desenvolver algumas habilidades essenciais para a vida em sociedade. Porém, é válido ressaltar que, na maioria das situações, os sujeitos não estão em condições para entrar em um diálogo.

Exigir que todos os estudantes se envolvam em um diálogo é pressupor que todos os sujeitos tenham habilidades para dialogar. Todavia, sabe-se que não é o caso, assim, é preciso estabelecer um momento para que cada sujeito consiga, dentro de suas potencialidades, desenvolver habilidades para o diálogo. Em vista disso, partir da noção que o diálogo é a *prima face* do conhecimento é errôneo. É impossível garantir diálogo em sala de aula se não houver

condições para isso. Uma tentativa de diálogo que não se efetiva resume-se, muitas vezes, em um debate, o que pode fomentar ainda mais a falta de tolerância em escutar ideias divergentes.

A essência da conversação, meios de comunicar-se com o outro, “é a informalidade e a ausência de estrutura, totalmente abertas; enquanto o diálogo está longe de ser uma conversa unilateral amistosa”<sup>92</sup> (BURBULES, 1993, p. 7). O que se pretende com a afirmação é repensar nos sujeitos envolvidos no diálogo, pois há a necessidade de se situar no diálogo como uma forma de comunicação, e isso envolve o esclarecimento de sua estrutura para todos os envolvidos. Isto é, os educadores e estudantes devem saber as exigências do diálogo e a sua estruturação para que possam fazer parte dele. É evidente que o diálogo pode ser uma metodologia que se dá de forma espontânea, mas para isso é necessário entender qual o funcionamento do diálogo em si (normatividade).<sup>93</sup> Haja vista que a essência da comunicação é caracterizada pela ausência de estrutura e informalidade, e o diálogo é caracterizado pela sua estrutura formal. Ora, dialogar sem compreender a estrutura fundante seria reduzir o diálogo a uma conversa. Então, deve haver o esforço por parte do educador para que todos os estudantes entendam a importância do diálogo e sua estrutura básica.

Sabe-se que o diálogo, em recorrentes casos, se apresenta como uma mera conversação. É infeliz pensar que se por um lado o diálogo é um método valorativo de ensino-aprendizagem e um meio de comunicação reconhecido mundialmente por sua maneira ímpar de construção do conhecimento; por outro lado, não apresenta efetividade em todos os processos de aprendizagem, por necessitar de sujeitos com habilidades específicas para que consigam envolver-se nas relações dialógicas. A crítica apresentada é de que o diálogo, ao longo da história da filosofia, constituiu-se como um meio perfeito de interação entre os sujeitos, excluindo os outros meios que também podem ser importantes. A verdade é que a perfeição almejada nas relações dialógicas não é concreta, pois nas relações em sala de aula cada indivíduo possui uma especificidade. Por isso, é preciso pensar em diversos espaços de ensino-aprendizagem sem eleger um método como o melhor ou como o perfeito.

Existe, portanto, a necessidade de olhar para o contexto que se está inserido, isto é, para quem se fala (público) e o que se fala (tema). Visa-se, dessa maneira, buscar os melhores recursos de ensino-aprendizagem para o público que se trabalha. Ou seja, compreender se é

---

<sup>92</sup> O texto original está em inglês, tendo em vista a tradução para o português, foi necessário traduzir *amiable rambling* para “uma conversa unilateral amistosa”. Pois entende-se que *rambling* pode ser entendido como aquele sujeito que não entra em um diálogo, pois está sempre envolvido nos assuntos sobre si ou sobre o que deseja. Assim, não há uma abertura para uma conversa bilateral – como no caso do diálogo.

<sup>93</sup> O que se pretende é sustentar a necessidade de compreender a normatividade do diálogo, elementos que o constituem, e os propósitos do diálogo.

necessário um momento unidirecional (monológico) para desenvolver habilidades e estabelecer vínculos. A partir disso, será possível estabelecer um diálogo *a posteriori*. Então, a proposição sustentada é de que o diálogo não precisa ser eleito como o método perfeito e insubstituível de aprender e ensinar. Evidente que o diálogo é de extrema importância, mas é preciso dispor o olhar pedagógico para outros meios de aprendizagem. Diante de tal conjuntura, é possível perceber que o discurso hegemônico de diálogo na educação fechou o escopo dos estudos sobre métodos de aprendizagem e levou a inúmeros estudos sobre diálogo na educação, afastando cada vez mais as outras formas de interação e as críticas sobre o tema. Contudo, Tone Kvernbekk esclarece alguns pontos fundamentais para a crítica e para a construção de uma nova perspectiva na educação, deixando assim, um importante escrito sobre pedagogia que deveria ser lido por todos educadores, pensadores e filósofos preocupados com a educação.

Em suma, é essencial pensar no monólogo<sup>94</sup> como uma primeira instância no processo de ensino-aprendizagem. Defende-se, então, o monólogo como condição necessária e não suficiente de aprendizagem. Sendo possível, dentro do processo monológico, desenvolver habilidades importantes para os sujeitos. Tendo em vista que ao pensar em espaços dentro de sala de aula, muitas vezes os sujeitos não possuem as habilidades que se apresentam como pré-requisitos para o diálogo. Já o monólogo, como defendido anteriormente, é um espaço de total liberdade de interpretação e significação dos elementos. Assim como, dentro do monólogo, estimula-se a escuta dos sujeitos, pois cada um precisa fazer o exercício de escutar o que está sendo dito e por meio de suas capacidades e de sua realidade interpretar o que lhe foi exposto. Escutar<sup>95</sup> é habilidade substancial do diálogo, pois sem ela o diálogo não se efetiva. Para ratificar tal questão, nas palavras de Sérgio Sardi, “devemos, ao iniciar o diálogo, estar dispostos a *ouvir*<sup>96</sup> e aprender com o outro” (SARDI, 1995, p. 64). O diálogo não é um confronto de ideias antagônicas (cf. SARDI, 1995, p. 64), mas sim um movimento de afirmações, negações e superações. Em virtude de escutar ideias opostas e contrapô-las, surge a síntese como resultado do diálogo.

O monólogo, como meio de comunicação unidirecional, é questão primária que cada sujeito desenvolva a habilidade de escutar o que lhe está sendo dito. Evidente que cada sujeito tem um tempo e maneira diferentes para que isso ocorra. Dentro do âmbito do monólogo, no

---

<sup>94</sup> Assim como critica-se o diálogo e sua hegemonia nos discursos educacionais, critica-se também a prática do monólogo como hegemônica na educação. Isto é, procura-se equilibrar a relação dialógica com a relação monológica dentro dos espaços de ensino-aprendizagem. Porque o monólogo, como primeira instância, pode vir a ser um espaço de desenvolvimento para os sujeitos envolvidos.

<sup>95</sup> É importante analisar que existem diferenças entre ouvir e escutar. Escutar requer mais que ouvir, ou seja, a pessoa tem que prestar atenção ao assunto, entender do que se trata, perceber o que foi dito.

<sup>96</sup> Utiliza-se ouvir com o sentido de escutar.

ato de escutar o outro é onde há o fortalecimento do respeito, da tolerância e do estabelecimento de vínculos, os quais são necessários para o diálogo. Ao escutar os sujeitos são capazes de formar pareceres subjetivos, mas, ao mesmo tempo, acolher o parecer de outrem. Há, nessa perspectiva, liberdade de interpretação e respeito às capacidades individuais dos sujeitos. Cada tema que é abordado de maneira unidirecional será compreendido por cada um de forma específica, construindo assim subjetividade. Por esse motivo, sustenta-se que os sujeitos são ativos nos processos monológicos tanto como nos processos dialógicos. Fica claro que são atividades diferentes dentro de cada metodologia, mas são importantes e se complementam. Isto posto, o monólogo é uma condição de possibilidade do diálogo, potencializando a sua efetivação.

A proposição sustentada, portanto, é um primeiro momento de aprendizagem, deve acontecer de forma unidirecional (monológica). Para exemplificar tal questão, é possível mencionar a importância de aulas expositivas, palestras, leituras, dentre outras coisas, como um primeiro momento de ensino-aprendizagem. Assim, é atribuída liberdade para que cada sujeito possa se engajar no que é proposto. Então, como um segundo momento de ensino-aprendizagem o diálogo é a esfera que possibilita uma relação aberta e mútua, em que quem ensina aprende e quem aprende ensina. Assim é possível também uma relação recíproca dentro do diálogo, contanto que existam sujeitos em termos de igualdade (pares epistêmicos).<sup>97</sup>

Dessa maneira, a primeira esfera de aprendizagem (monólogo) é a condição de possibilidade de que o diálogo possa ser efetivado de acordo com o seu dever ser. Ao atingir o desenvolvimento das habilidades para o diálogo, será, em tal caso, possível desfrutar da experiência rica que o diálogo pode propiciar. Porque o diálogo é uma das maneiras mais relevantes de construção de conhecimento e de novas perspectivas, se e somente se, há as habilidades requeridas para sua efetivação. Essas habilidades devem ser articuladas em um primeiro momento de aprendizagem. Sob tal perspectiva, o monólogo é um meio que possibilita uma relação dialógica genuína.

### 3.4 A CONTRA EDUCAÇÃO E A GLOBALIZAÇÃO

Todo o desenvolvimento da análise crítica no decorrer desta pesquisa não tem o objetivo de exaurir as discussões sobre o tema: diálogo e monólogo. Pois existem muitas análises que podem ser trabalhadas sobre a temática. Entretanto, é vital compreender que, dentro dos

---

<sup>97</sup> A proposta consiste em cada sujeito possuir habilidades específicas para a participação no diálogo.

processos de aprendizagem, é preciso haver significação do que é aprendido. Isto é, os sujeitos precisam significar sua aprendizagem dentro de seus contextos.

Conforme se buscou demonstrar, vários fatores sociais podem afetar a educação. Então, a visão sobre os métodos valorativos para a educação deve estar em uma constante revisão. A proposta apresentada na presente pesquisa foi, em síntese, buscar possibilidades de efetivar o diálogo e desenvolver habilidades essenciais nos sujeitos para isso e como olhar o monólogo e suas condições de possibilidade. No livro *Education in the era of globalization*, Ilan Gur-Ze'ev e Klas Roth comentam sobre a globalização<sup>98</sup> e suas mudanças no âmbito social e a urgência em pensar nas modificações da educação sob o prisma do mundo globalizado. Consoante Gur-Ze'ev e Roth, “nada nos preparou para uma abordagem digna dessa mudança histórica, certamente não a educação humanista moderna. A educação humanista, assim como suas várias críticas atuais, rivais e alternativas<sup>99</sup> [...] não estão apenas desorientadas. Elas estão esgotadas” (GUR-ZE'EV; ROTH, 2017, p. 2). A pedra de toque para entender a afirmação dos autores é compreender que Ilan Gur-Ze'ev é um grande crítico das perspectivas pós-modernas sobre educação, principalmente no que tange às heranças do iluminismo e à ideia de esclarecimento da razão. Gur-Ze'ev afirma, ainda, que “todas as críticas rivais da educação humanista moderna estão tentando reagir à globalização, mas estão todas unidas em sua impotência: a impotência de oferecer uma alternativa educacional coerente que apresentará o entendimento do prognóstico explicativo da mudança e da real melhoria do mundo” (GUR-ZE'EV; ROTH, 2017, p. 3).

A globalização se manifesta nas dimensões da vida pública e privada. Traz, por consequente, novos desafios em compreender o estilo de vida e as perspectivas educacionais. No âmbito da educação, busca-se refletir sobre alternativas pedagógicas à globalização, “a aparente fraqueza de algumas das atuais críticas e alternativas educacionais [...] é parcialmente devida à condição humana que está se transformando em algo totalmente diferente, jovem e estranho para nós” (GUR-ZE'EV; ROTH, 2017, p. 4). Assim, o mundo globalizado, as relações entre os sujeitos e as formas de significar as coisas são elementos novos e estranhos ao homem. Devido a tal aspecto, há novas perspectivas filosóficas e educacionais que devem ser consideradas e revisitadas pelos estudiosos, a fim de buscar práticas efetivas para educar os

---

<sup>98</sup> Segundo os autores, “não podemos deixar de abordar as novas condições existenciais, filosóficas, econômicas, culturais e políticas, como educadores, como teóricos da educação, como objetos de subjetivação. [...] As mudanças e transformações infligidas / abertas pela globalização podem ser justificadamente chamadas de ‘revolução’, ‘transformação das condições humanas’ ou ‘uma nova era’” (GUR-ZE'EV; ROTH, 2017, p. 2).

<sup>99</sup> O autor faz referência à pedagogia crítica, à educação ecológica, à educação pós-colonial e à educação feminista radical.

jovens e adultos de um mundo globalizado. Aquilo que era antes o objetivo pedagógico deve ser reanalisado, e Gur-ze'ev complementa tal ideia dizendo que a globalização “confronta e desconstrói efetivamente qualquer tipo de independência econômica relativa e estabilidade, bem como equilíbrio ecológico e segurança na autojustificação do conhecimento verdadeiro, a autonomia do sujeito e a intersubjetividade dialógica, democrática que o Iluminismo nos ensinou a apreciar” (GUR-ZE'EV; ROTH, 2017, p. 4). Sob tal análise é possível pensar que as formas de aprender e ensinar tomam novas proporções, porque existem diversos espaços de aprendizagem e interações que também são inovadoras. A sala de aula não é mais o espaço principal de aprendizagem, a família perde a força quanto ao desenvolvimento de valores, e devido às diversas mudanças de paradigmas, a educação precisa ser repensada. As mudanças históricas e culturais colocam os educadores, pensadores e filósofos frente ao desconhecido, por isso é fundamental uma tomada de consciência e uma busca por compreender as abordagens possíveis para uma educação que visa o fortalecimento das relações éticas e dialógicas que são tão caras para a consolidação da política, da sociedade e da democracia.

Gur-ze'ev e Roth acreditam que “não é necessariamente correto, no entanto, reciclar a ‘educação crítica’ em face da globalização que confronta a diferença, o hibridismo, os legados culturais paralelos e conflitantes e os critérios morais e em face de novas tecnologias” (GUR-ZE'EV; ROTH, 2017, p. 6). Dessarte, é vital a construção de uma educação voltada para o amor, a criatividade e a responsabilidade (cf. GUR-ZE'EV; ROTH, 2017, p. 6), pautada no entendimento da realidade multicultural, orientadas pelos espaços virtuais. “Tal educação deve abordar a necessidade existencial e ética de responsabilidade e improvisação diante das várias manifestações da globalização” (GUR-ZE'EV; ROTH, 2017, p. 6). A abordagem dos autores referidos possibilita a confirmação da tese de que o diálogo se apresenta cada vez mais enfraquecido no âmbito educacional e social; muitas vezes confundido com debates ou conversas. Por essa razão, é momento de refletir sobre as práticas e fundamentá-las, baseando-se no contexto e nos propósitos educacionais. O discurso da educação deve estar pautado no desenvolvimento de sujeitos críticos e conscientes dos seus processos de ensino-aprendizagem. Para tanto, deve-se perscrutar espaços que propiciem desenvolvimento individual e fortaleçam as relações interpessoais. Pois, a saber, essas relações estão enfraquecidas devido às novas maneiras de se relacionar com o outro.

O filósofo Ilan Gur-Ze'ev é interessante para esta análise, pois ele pensa em uma contraproposta à Pedagogia Crítica, a qual autor chama de Contra Educação. Gur-Ze'ev, na obra *Critical Theory and Critical Pedagogy today: toward a new critical language in education*, demonstra que os ideais da Pedagogia Crítica, os quais visam resgatar o ser humano

da alienação, não são realizados no contexto atual. Gur-Ze'ev crê que a Pedagogia Crítica<sup>100</sup> vem falhando em sua desafiadora tentativa de emancipação dos sujeitos, por isso torna-se parte de uma educação “normalizadora” (cf. GUR-ZE'EV, 2005, p. 12). Para o autor, a Pedagogia Crítica<sup>101</sup> baseia-se na primeira fase da Teoria Crítica, em virtude disso, está pautada em uma utopia positiva, com a qual não concorda. Ele afirma que os educadores da Pedagogia Crítica, na tentativa de a tornarem politicamente ativa nos meios acadêmicos, deixaram de pensar sobre seus propósitos essenciais. Em virtude da crítica referida, Ilan Gur-Ze'ev defende uma ideia de Contra Educação em um mundo multiculturalista, governado pela razão instrumental, capitalismo globalizado (cf. GUR-ZE'EV, 2005, p. 21). Essa concepção, em linhas gerais, é baseada na Filosofia da Diáspora,<sup>102</sup> a qual recusa todas as formas de utopia positiva, na teoria e na prática. Essa ideia consiste em uma forma negativa de vida. Isto é, o autor propõe uma utopia negativa, a qual baliza a Contra Educação. A Contra Educação não deve preocupar-se com um ponto de partida ou um *télos*. Assim, o escopo do processo pedagógico é amplo e com infinitas possibilidades para os estudantes desenvolverem suas habilidades sem serem estigmatizados pelo modelo de educação. Outro aspecto importante citado pelo autor é a ideia de *response-ability*, a qual seria uma dimensão de responsabilidade social como habilidade necessária para a educação e vida na sociedade. Gur-Ze'ev sustenta também a criatividade como um elemento indispensável na Contra Educação, ao passo que é necessário desenvolver no estudante todo o seu potencial de criação.

Em conclusão, as ideias apresentadas sobre globalização e Contra Educação fomentam a discussão sobre as relações entre práticas dialógicas e monológicas na educação. Pois é impreterível repensar as práticas educativas no contexto atual. Haja vista os desafios da globalização e a mudança de paradigma das relações interpessoais, a visão do monólogo como potencialização do diálogo na esfera educacional é de extrema importância. É interessante analisar as ideias de Gur-Ze'ev e compreender que a hegemonia política do diálogo, originada pelos discursos da Pedagogia Crítica, deve ser repensada e reestruturada. Logo, o monólogo pode ser compreendido como espaço de aprendizagem e crescimento individual, o que pode fortalecer as subjetividades e, por consequência, as relações intersubjetivas.

---

<sup>100</sup> Gur-Ze'ev acredita que a Pedagogia Crítica, devido a sua “identificação com os marginalizados e os oprimidos, e seu compromisso com uma utopia positiva, permitiu-lhe aguçar sua crítica e tornar-se instrumental em muitos círculos acadêmicos radicais” (GUR-ZE'EV, 2005, p. 12). Entretanto, apesar de seu propósito estar voltado para a emancipação dos sujeitos, o seu objetivo não está sendo alcançado.

<sup>101</sup> Construída nos conceitos centrais da Teoria Crítica e no material social e cultural, são condições que habilitam a utopia crítica (cf. GUR-ZE'EV, 2005, p. 7).

<sup>102</sup> Gur-Ze'ev apresenta a ideia da Filosofia da Diáspora, dizendo que “é um posicionamento contra quaisquer projetos filosóficos, existenciais e políticos seculares e teístas que representem utopias positivas e reflitam a busca do ‘regresso ao lar’” (GUR-ZE'EV; ROTH, 2017, p. 59).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação de mestrado, intitulada *Do Monólogo ao Diálogo: uma crítica às práticas educativas* constituiu-se em uma abordagem sobre as teorias e as práticas pedagógicas baseadas no diálogo e no monólogo. A partir da análise sobre a existência de um discurso hegemônico acerca do diálogo na educação, buscou-se compreender de que maneira o diálogo tem sido concebido na história da filosofia e, então, utilizado pela pedagogia crítica. Sob tal perspectiva, emergiu a necessidade de conferir visibilidade ao monólogo como uma metodologia de ensino-aprendizagem que possui valores, os quais não devem ser esquecidos.

Para tanto, trabalhou-se com uma análise da constituição histórica de diálogo que levou ao seu estabelecimento como uma forma moralmente superior ao monólogo. Apresentou-se, por meio da filosofia pré-socrática, a ideia de dialética e, assim, a dialética, em um primeiro momento, significa “o jogo dos opostos” em que tese e antítese “se excluem mutuamente” (cf. CIRNE-LIMA, 2012, p. 13). Já em um segundo momento “essa relação de oposição excludente, trabalha pela razão que a depura e eleva, transforma-se em uma unidade (síntese), em que os polos antes postos estão agora conciliados e unificados” (CIRNE-LIMA, 2012, p. 13). Cirne-Lima, apresenta em poucas palavras o cerne da ideia de dialética na filosofia. Foi possível constatar que o diálogo se inicia com os filósofos Naturalistas, os quais traçam as primeiras ideias de dialética como construção da realidade. Nesse sentido, a dialética, desde suas concepções preliminares, traz consigo a ideia de “movimento de opostos”, principalmente no que concerne ao pensamento de Heráclito. Tanto Platão quanto Aristóteles “afirmam que Heráclito<sup>103</sup> ensinara que ‘nada é, tudo é devir’ e que ‘nada é constante’” (RUSSELL, 2015, p. 73). Observou-se, então, que Heráclito é o filósofo que melhor apresenta os delineares da dialética no início da Filosofia. Mesmo que Zenão e Parmênides também tenham contribuído para a edificação da dialética, a filosofia de Heráclito é a pedra de toque no entendimento sobre diálogo e dialética.

De acordo com Olga Dysthe, “o termo diálogo no discurso da educação é utilizado mais normativamente do que descritivamente” (DYSTHE, 2002, p. 496-499). Isto é, no âmbito de sala de aula, o diálogo deveria seguir as características essenciais que são necessárias para que se tenha uma prática efetiva de ensino-aprendizagem. Constatou-se, que a ideia de diálogo, por diversas vezes, é confundida com debate ou conversa. Essa confusão conceitual é um entrave para a efetivação do diálogo enquanto prática pedagógica. Para Nicholas Burbules, “a relação

---

<sup>103</sup> As palavras de Heráclito são conhecidas por meio de citações, Platão fez muitas referências ao filósofo Heráclito (cf. RUSSELL, 2015, p. 72).

entre teoria e prática torna-se um problema quando a relação entre teóricos e praticantes é um problema” (BURBULES, 1993, p. 16). Assim, percebe-se que as teorias de cunho filosófico sobre o diálogo algumas vezes não são de conhecimento dos educadores; os quais deveriam propiciar espaços práticos para o diálogo. Burbules sustenta a tese de que a educação atual passa por esse problema. Muitos educadores praticantes consideram o trabalho teórico, em grande parte gerado por acadêmicos relativamente privilegiados em universidades, como fora do contato da realidade de sala de aula e irrelevante para as suas preocupações diárias (cf. BURBULES, 1993, p. 16). Já os teóricos, por sua vez, acreditam que os educadores praticantes deveriam ser mais reflexivos sobre suas práticas e visar a fundamentação de seus objetivos pedagógicos. Assim, Burbules deixa evidente que o distanciamento da prática e da teoria é um grande impedimento para a efetivação do método dialógico em sala de aula.

Em suma, considerou-se os principais aspectos em que o diálogo pode ser classificado como uma relação insuficiente entre educador e estudante. Um dos principais fatores que impede a efetivação é a falta de entendimento sobre o diálogo em seu sentido normativo e o afastamento da teoria da prática. Outro motivo que enfraquece as relações dialógicas é a forma em que a sociedade globalizada estabelece seus vínculos e suas relações. Sobre as relações intersubjetivas na sociedade atual, Adilson Citelli e Ilan Gur-Ze'ev dialogaram sobre os aspectos da aceleração social e da globalização frente à educação. Pois há uma mudança de paradigma educacional devido às diversas mudanças ocasionadas pelo advento de tecnologias, que facilitam o processo de obtenção de informações ou redes que possibilitam a comunicação instantânea entre as pessoas.

Sob tais condições, procurou-se analisar de que modo o monólogo pode dispor de valores importantes para o fortalecimento das relações intersubjetivas na educação. No artigo *Revisiting dialogues and monologues*, a professora norueguesa Tone Kvernbekk defende o monólogo como um espaço importante de aprendizagem. Utiliza-se dessa perspectiva como um contraponto ao discurso acerca da hegemonia do diálogo. A proposta, portanto, é demonstrar valores na forma do monólogo que acabam não sendo reconhecidos nos discursos atuais (cf. KVERNBEKK, 2012, p. 966-975). Investigou-se uma maneira de compreender o monólogo como um método de ensino-aprendizagem de grande potencial para a educação.

Em síntese, a tese defendida foi de que o monólogo não é, necessariamente, uma negação do diálogo. Ao invés disso, o monólogo pode ser um primeiro momento de aprendizagem, que leva os sujeitos a desenvolverem habilidades<sup>104</sup> fundamentais para o

---

<sup>104</sup> As habilidades referidas são importantes para a efetivação do diálogo, como: simetria, participação em termos de igualdade, habilidade de escutar, mente aberta, tolerância quanto às discordâncias e, por vezes, comum

diálogo. Esse primeiro momento, unidirecional, pode ser visto como uma condição necessária, mas não suficiente<sup>105</sup> de aprendizagem. Porque é no monólogo que os sujeitos terão total liberdade para refletir e compreender o que está sendo exposto. Mais ainda, refletir sobre suas concepções e suas ideias. Nesse âmbito, é necessário ouvir e apreender, por meio disso, desenvolvem-se habilidades de escutar e, até mesmo, de aceitar perspectivas diferentes. Refuta-se, dessa forma, a ideia de que o monólogo é um espaço em que os sujeitos são passivos e acríticos.

No terceiro capítulo foi abordado que Jesus é uma referência de educador do monólogo. Analisou-se também Sócrates e seu método dialógico. De acordo com Kohan, “Sócrates afirma que não ensina e que, no entanto, os que dialogam com ele aprendem” (KOHAN, 2011, p. 46). Sócrates confere, assim, o papel do diálogo como construtor de conhecimento. Já nas passagens do *Evangelho Segundo Mateus*, Jesus profere alguns discursos em forma de parábolas que são tão informativas e intrigantes quanto os diálogos socráticos. Conforme as duas perspectivas abordadas, é possível perceber que o diálogo e o monólogo se complementam no âmbito da educação. Consolidar esses métodos de ensino-aprendizagem é importante para fortalecer os demais desdobramentos das relações intersubjetivas em sociedade como nas relações éticas, na participação na esfera pública e privada, e nos diálogos políticos.

---

compreensão. Outras habilidades requeridas são algumas ligações emocionais: respeito, confiança, paciência e interesse (cf. KVERNBEEK, 2012, p. 966-975).

<sup>105</sup> Não é necessário estabelecer apenas uma forma de aprender e ensinar.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABROMEIT, J. *Max Horkheimer and the foundations of the Frankfurt School*. New York: Cambridge University Press, 2011.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução A. Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.
- BARNES, J. *Early greek philosophy*. London: Penguin Books, 1987.
- BÍBLIA. *Discurso As parábolas do reino*. São Paulo: Paulus, 1990. p. 1196-1197.
- BIESTA, G. Teaching. *In: BIESTA, G. The beautiful risk of education*. London and New York: Routledge, 2016.
- BUBER, M. *Between man and man*. London and New York: Routledge, 2002.
- BUBER, M. *Do diálogo e do dialógico*. Tradução M. Souza e R. Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- BUBER, M. *Eu e Tu*. 5. ed. Tradução N. Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.
- BUBER, M. *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BURBULES, N. C. *Dialogue in teaching: theory and practice*. New York: Teachers College Press, 1993.
- BURBULES, N.; BRUCE, B. Theory and research on teaching as dialogue. *In: RICHARDSON, V. (ed.). Handbook of research*. 4. ed. Washington: American Educational Research Association, 2001. p. 1102-1121.
- CITELLI, A. Educomunicação temporalidades e sujeitos. *In: CITELLI, A. (org.). Educomunicação: Comunicação e Educação*. São Paulo: Paulinas, 2017.
- CINE-LIMA, C. *Dialética para principiantes*. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 1997.
- CIRNE-LIMA, C. Introdução. *In: LUFT, E.; CIRNE-LIMA, C. Ideia e movimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- COHEN, A. Martin Buber and changes in modern education. *Oxford Review of Education*, v. 5, n. 1, p. 81-103, 1979.
- COMBET-GALLAND, C. O evangelho segundo Marcos. *In: MARGUERAT, D. Novo testamento: história, escritura e teologia*. Tradução Margarida Oliva. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 45-80.

- DINUCCI, A. L. O *elenchus* como o principal instrumento da pedagogia socrática. *Saberes*, Natal, v. 1, n. 1, dez. 2008.
- DYSTHE, O. Professors as mediators of academic text cultures. *Written Communication*, v. 19, n. 4, p. 493-544, oct. 2002.
- FANTICELLI, L. *Questões essenciais da dialética em Platão*. Passo Fundo: Méritos, 2003.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- GARCIA, C.; FRAGA, P.; COSSETIN, V. (org.). *Linguagem, intersubjetividade e ação: estudos em diálogo*. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- GUILHERME, A.; MORGAN, W. *Philosophy, dialogue, and education*. Nine modern european philosophers. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group, 2018.
- GUR-ZE'EV, I. *Critical Theory and Critical Pedagogy today: toward a new critical language in education*. Haifa: Studies in Education, 2005.
- GUR-ZE'EV, I. Introduction. In: GUR-ZE'EV, I. *Diasporic philosophy and counter education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2010.
- GUR-ZE'EV, I.; ROTH, K. *Education in the era of globalization*. The Netherlands: Springer, 2017.
- JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
- KOHAN, W. Sócrates & a educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Pensadores & Educação).
- KVERNBEKK, T. Revisiting dialogue and monologues. *Educational Philosophy and Theory*, v. 44, i. 9, Special Issue: Education, Dialogue and Interculturalism, p. 966-978, nov. 2012.
- LEVINAS, E. Martin Buber and the Theory of Knowledge. In: SCHILPP, P.; FRIEDMAN, M. *The Philosophy of Martin Buber*. La Salle: Illinois, 1967.
- LEVINAS, E. *Totalidade e infinito*. Tradução José P. Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 2008.
- MARCONDES, C. *O princípio da razão durante: diálogo, poder e interfaces sociais de comunicação*. São Paulo: Paulus, 2011.
- MARGUERAT, D. O evangelho segundo Lucas. In: MARGUERAT, D. *Novo Testamento: história, escritura e teologia*. Tradução Margarida Oliva. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015. p. 107-135.
- MASSCHELEIN, J. The idea of critical e-ducational research: e-ducating the Gaze and inviting to go walking. In: GUR-ZE'EV, I. *The possibility/impossibility of a new critical language in education*. Rotterdam: Sense Publishers, 2010.

MORENTE, M. G. *Fundamentos de Filosofia*. 3. ed. São Paulo: Editora Mestres Jou, 1999.

NAGAMINI, E. Linguagem na internet: diálogos nas atividades de leitura e de escrita. In: CITELLI, A. (org.). *Educomunicação: comunicação e educação*. São Paulo: Paulinas, 2017.

OLIVEIRA, F. O discurso hegemônico sobre o diálogo na educação. In: Eduardo Lara; et al (Orgs.). *VIII Semana Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUCRS*: volume 3. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

OSBORNE, R. *Dicionário de Sociologia*. [S.l.: s.n.], 2008. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/7771703/Richard-Osborne-Dicionario-de-Sociologia-PDF>. Acesso em: 25 jun. 2018.

O ESTADO DE S. PAULO. *Brumadinho: o que já se sabe sobre o rompimento da barragem da Vale*. Disponível em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,brumadinho-o-que-ja-se-sabe-sobre-o-rompimento-da-barragem-da-vale,70002700388>. Acesso em: 31 jan. 2019.

PAVIANI, J. *Filosofia e método em Platão*. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

PENNER, T. Sócrates e os primeiros diálogos. In: KRAUT, R. (org.). *Platão*. São Paulo: Ideias & Letras, 2013. p. 147-199.

PLATÃO. *Diálogos III – Socráticos: Fedro, Eutífron, Apologia de Sócrates, Críton, Fédon*. Tradução E. Bini. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2015.

POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

REALE, G.; ANTISERI, D. *História da Filosofia: filosofia antiga pagã*. Vol. 1. Tradução Ivo Storniolo. São Paulo: Paulus, 2003.

RULE, P. *Dialogue and boundary learning*. Rotterdam: Sense Publishers, 2015.

RUSSELL, B. *História da filosofia ocidental: filosofia antiga*. Vol. 1. Tradução H. Langone. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SARDI, S. *“Diálogo” e Dialética em Platão*. Porto Alegre: Edipucrs. 1995. (Coleção Filosofia).

SILVA, M. *Epistemologia do desacordo*. 2012. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SILVA, S. *Filosofia da Educação: entre o otimismo e o pessimismo pedagógico*. Goiânia: Depecac-UFG/Funape, 2012.

TENÓRIO, R. M. Lógica clássica: um problema de identidade. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 11, p. 15-19, jan./jun. 1993. Disponível em: [http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/11/logica\\_classica\\_um\\_problema\\_de\\_identidade.pdf](http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/11/logica_classica_um_problema_de_identidade.pdf). Acesso em: 16 jan. 2019.

TIBURI, M.; NADJA, H. *Diálogo/Educação*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2014.

TIM, R. *Sujeito, ética e história: Levinas, o traumatismo infinito e a crítica da filosofia ocidental*. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

VALLS, A. *Entre Sócrates e Cristo: ensaios sobre a ironia e o amor em Kierkegaard*. Porto Alegre: Edipucrs, 2000.



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Pró-Reitoria de Graduação  
Av. Ipiranga, 6681 - Prédio 1 - 3º. andar  
Porto Alegre - RS - Brasil  
Fone: (51) 3320-3500 - Fax: (51) 3339-1564  
E-mail: [prograd@pucrs.br](mailto:prograd@pucrs.br)  
Site: [www.pucrs.br](http://www.pucrs.br)