

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



O DIÁLOGO EM GADAMER E A EDUCAÇÃO PARA A AUTONOMIA *DIALOGUE IN GADAMER AND EDUCATION FOR AUTONOMY*

Francisco Bezerra da Silva Neto
Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC
Cezar Luís Seibt
Universidade Federal do Pará – UFPA

Resumo

Tanto a LDB 9394/2006 quanto a DCNEM rezam que um dos objetivos da educação é a formação para a cidadania, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências, dentre as quais constam o senso crítico e a autonomia. Esse objetivo é incompatível com os modelos de educação pautados na técnica e na tradição monológica. Portanto, o problema que norteia esse texto é o seguinte: é possível uma prática educativa que que estimule e encoraje a autonomia do educando? Se sim, sob que bases ela se funda? Partimos do pressuposto de que é possível educar para a cidadania quando as práticas educacionais respeitam, estimulam, promovem e encorajam a autonomia do educando. Esta, por sua vez, só é possível em uma relação pedagógica em que há o respeito entre educador e educando, ambos sujeitos e não meros coadjuvantes. Entendemos que a postura dialógica da hermenêutica fenomenológica e o clima de respeito mútuo que ela propicia, seja capaz de contribuir para a formação do homem integral e com o desenvolvimento da autonomia, essencial para o exercício da vida cidadã.

Palavras-chave: Diálogo, Educação, Hermenêutica.

Abstract

Both LDB 9394/2006 and DCNEM pray that one of the basic education goals is the training for citizenship, through the development of skills and competencies, among which included the critical sense and autonomy. But this goal is incompatible with the guided models of education in technique and monological tradition. Therefore, a problem that guides this text is as follows: is it possible, an educational practice to stimulate and encourage the autonomy of the student? If so, on what basis is it founded? We start from the only possible assumption that education for citizenship when educational practices respect, stimulate, promote and encourage the autonomy of the student. This, in turn, is possible only in a pedagogical relationship where there is mutual respect between teacher and student, as subjects, not a mere adjunct in the educational route. To make this possible, we understand that the dialogic approach of phenomenological hermeneutics, and the climate of mutual respect that it provides, makes us able to contribute to the formation of the whole man and therefore to the development of autonomy, essential for the exercise of citizens' life.

Keywords: Dialogue, Education, Hermeneutics.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Introdução

A tradição ocidental tem conduzido a humanidade, como diria Gadamer, a uma série de monólogos. O caráter de dispersão em que se encontra o ser humano, em meio a uma existência onde tudo é objetivado pela racionalidade técnica e científica, afeta as relações interpessoais. É nesse contexto que se situa o problema da investigação: é possível, na atualidade, uma relação de ensino-aprendizagem que tenha como pressuposto fundamental o desenvolvimento da autonomia do educando? Em caso afirmativo, em que bases ela é possível?

A pergunta pela autonomia do educando, na perspectiva da hermenêutica, nos leva a pensar como o ser humano tem sido formado e que seres humanos queremos formar para viver e atuar em sociedade. Obviamente tal questão não pode ser interpretada em um sentido ingênuo e nem idealista demais. É próprio do processo educativo o ato de ensinar e de aprender, o que pressupõe que o aluno precisa aprender uma série de coisas. Se esse não fosse o caso, não haveria necessidade de escola e, tampouco, de professor. Também não queremos negar a importância da tradição¹ nem dos saberes acumulados, muito menos negar a construção histórica dos processos educacionais e a transmissão de saberes.

Ao colocarmos a questão da autonomia do educando, queremos problematizar se, de fato, enquanto educadores, estamos contribuindo para que nossos educandos se transformem em pensadores independentes, capazes de compreender o contexto em que vivem, percebendo não só o que está explícito, mas também o que está implícito em certos

¹ É importante destacar que a valorização da tradição implica, do ponto de vista da hermenêutica fenomenológica, a crítica que devemos fazer dela, enquanto instância monológica.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



discursos, sendo capazes de fazer seus próprios julgamentos e perguntas referentes às situações circundantes. Está contido no texto da LDB e também nas DCNEM que o objetivo da educação é contribuir para a formação do cidadão. A cidadania só é possível a partir da educação para a autonomia, ainda que na prática isso não venha ocorrendo como desejaríamos, e que tenhamos ao menos que pressupô-la como princípio norteador do nosso fazer educacional.

Falar de autonomia pode trazer uma série de objeções. Há quem veja como algo utópico² a ideia de emancipação do educando e, por isso, não faria sentido pensar nisso. A essa objeção se poderia responder que, não é porque nem todas as ações dos homens são justas, visto que no nosso meio existem muitas injustiças, não podemos pensar na justiça; não é porque as pessoas não são livres, que não podemos pensar a liberdade. Não é porque os processos educacionais historicamente não têm dado conta de contribuir para a autonomia do educando que não devemos pensar que isso seja possível.

Ela, a autonomia, pode sim, embora utópica, ser pensada como um princípio educativo importante, desde que buscada não como algo impossível, mas como algo que orienta o pensamento e a ação na realidade. Utopia no sentido de quem sonha com os pés no chão, no sentido de fazer virem à tona as possibilidades presentes no real, acompanhada da luta para que ela se torne realidade. Talvez um dos problemas da educação no presente seja a falta de utopia, ou a compreensão equivocada desse termo.

Segundo Ramos (2013, p. 63), na América Latina, os filósofos estão carregados com uma formação movida pela tensão utópica entre a realidade e o ideal, em sua positiva tensão, de onde fazem mover a filosofia dialogicamente, entrelaçando o real e o ideal. Podemos dizer que o mesmo ocorre em relação a nós, os educadores. Vivemos uma

² Embora a utopia possa ser vista, de modo geral, como *ogni ideale politico, sociale o religioso di difficile o impossibile realizzazione* (N. Abbagnano, p.1138), por outro lado, a utopia pode ser compreendida como algo destinado a realizar-se.



constante tensão entre o ser (o como é) e o dever ser (o como deveria ser) do processo e condições educacionais.

Nesse sentido, a proposta de um diálogo vivo interpessoal, segundo a via da hermenêutica gadameriana, é uma possibilidade para pensar a autonomia do educando, haja vista que a verdadeira autonomia só é possível em um clima de liberdade e respeito mútuo, portanto, em um clima de dialogicidade.

I - Compreensão do diálogo a partir da hermenêutica de Gadamer

A hermenêutica a que nos referimos no presente texto é aquela que foi desenvolvida a partir do enfoque fenomenológico de pesquisa em educação. Esse enfoque, seguindo as pegadas de Husserl e de Heidegger, chega a Gadamer, e afasta-se da tradição metafísica centrada no cogito cartesiano, o qual culmina com o idealismo.

A abordagem fenomenológica heideggeriana caracteriza-se pela ênfase no *mundo da vida cotidiana*, pelo retorno às coisas mesmas – representado por tudo aquilo que ficou encoberto ou esquecido pela familiaridade, pela cotidianidade, pela tradição, pela ortodoxia. Nesse sentido, o cogito da fenomenologia não é objetivador, mas sim um retorno ao mundo da vida, no confronto com o mundo dos valores, crenças, ações conjuntas, no qual o ser humano se reconhece como *Aí*, como protagonista, não como mero espectador. Nesse sentido, a contribuição de Heidegger é inspiradora, sobretudo na obra *Ser e Tempo*.

A fenomenologia, para Heidegger (2005, p. 65), diz respeito ao “deixar e fazer ver por si mesmo aquilo que se mostra, tal como se mostra a partir de si mesmo. É esse o sentido formal da pesquisa que traz o nome de fenomenologia”. É justamente esse tipo de fenomenologia que servirá de pano de fundo, ou horizonte de compreensão do diálogo, assim como o foi para Gadamer.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Segundo Masini (1994, p. 63), o método fenomenológico não se limita a uma descrição passiva. É simultaneamente tarefa de interpretação (tarefa da Hermenêutica) que consiste em pôr a descoberto os sentidos menos aparentes, o que o fenômeno tem de mais fundamental. Nesse sentido, o enfoque fenomenológico com o aporte da hermenêutica, a nosso ver, é o que melhor dá conta da compreensão do educando como autônomo, bem como do diálogo como ferramenta fundamental para atuar na educação reflexivo-dialógica.

Para Soares (2009, p. 313), a pesquisa fenomenológica supõe uma compreensão dos sentidos existentes na estrutura fenomenal, sendo a linguagem um dos principais elementos na formação do mundo cultural, e estando este perpassado por uma simbologia vinculada à própria existência intencional. Por isso, pensamos que a hermenêutica segundo Gadamer possibilita uma abertura compreensivo-interpretativa do horizonte no qual se encontra o diálogo, superando a dispersão na cotidianidade, a perda nos modos decadentes da existência dentro e fora da escola.

É importante situar a hermenêutica e a fenomenologia nesse texto porque não existe somente uma concepção de fenomenologia, como também não existe somente um modo de conceber a hermenêutica. Só para termos uma ideia da multiplicidade de hermenêuticas, vale ressaltarmos que ao longo da história algumas figuras ganharam destaque, dentre elas a hermenêutica exegética dos textos bíblicos, a hermenêutica que trata da interpretação e do significado preciso dos textos jurídicos, a hermenêutica dos textos literários, a hermenêutica filosófica – dentre as quais a de Heidegger e Gadamer, para os quais tem grande importância a linguagem –, a hermenêutica histórica, dentre outras.

A Hermenêutica contribui para perceber como a filosofia do *ser* que vem desde Parmênides, passando pela filosofia da Identidade na Lógica Aristotélica, ambos retomados por Agostinho e Tomás de Aquino, continuando com as perspectivas

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



modernas, de cunho racionalista ou empirista, idealista ou realista, vem conduzindo a humanidade a monólogos, o que vai minando sempre mais aquela que é uma característica central no ser humano, que é a sua capacidade para o diálogo. Se a linguagem é o que distingue o ser humano dos demais animais, certamente, é o diálogo que permite ao homem maior efetividade na participação política e social, portanto, efetividade como cidadão, em acordo com os dispositivos da legislação educacional brasileira, que apregoa a formação para a vida cidadã.

Antes de melhor caracterizarmos o diálogo é necessário indicarmos o seu contrário, o monólogo, uma vez que, para Gadamer, a postura monológica (cf. 2002, pp. 242 a 253) representa o que ele chama de incapacidade para o diálogo. Em seu âmago, o monólogo é fechamento e incapacidade de ouvir o outro. Não é à toa que Sócrates, através dos diálogos platônicos, entra em confronto com os sofistas que, não obstante fossem considerados mestres da eloquência, empregavam em suas aulas o monólogo.

No monólogo, a fala é monopolizada. O expositor parte do pressuposto de que a verdade está com ele, portanto, que é algo previamente estabelecida, cujas condições são previamente dadas, de modo que há um total fechamento para o que o outro está pensando. O monólogo não dá espaço à intersubjetividade. O discurso monológico é, assim, um discurso de autoridade.

É nesse sentido que Gadamer diagnosticou, em *A incapacidade para o diálogo* (cf. 2002), que a contemporaneidade está eivada por discursos monológicos, porque a lógica da filosofia ocidental é essencialmente a lógica da identidade, do mesmo, da verdade como adequação, ou seja, como algo dado, já estabelecido, logo, monólogo.

Outros discursos alicerçados na religião e na ciência também se revestem do caráter monológico, porque também eles são em vários momentos e sentidos estabelecidos segundo a lógica da autoridade, caracterizam-se como pensamento do mesmo, do já

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



estabelecido, por isso são monólogos. Podemos salientar que o monólogo se dá tanto nas escolas como nas igrejas, nas universidades, ou em qualquer instituição que não tenha a preocupação de escutar o outro, no sentido de uma permanente vigilância aberta ao outro. Nesse sentido, é que Gadamer denuncia a tradição filosófica ocidental como monológica, porque está sempre querendo afirmar o mesmo, defendendo a lógica da identidade ou fazendo recurso à autoridade.

O monólogo, ao longo dos tempos, esteve na base de várias práticas pedagógicas, que, como bem sabemos, centram-se muito mais na transmissão de saberes de um modo tradicional, que no compartilhamento e construção de saberes de modo democrático. Mas para quem se interessa pelo diálogo surge o questionamento acerca da possibilidade de uma relação educativa autêntica em que a autonomia do educando é respeitada e encorajada.

Pretendemos, por isso, à luz das reflexões de Gadamer em *A incapacidade para o diálogo* e outros textos, pensar o contexto educacional contemporâneo no âmbito do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino. Tomamos em consideração também as observações na prática docente. Possivelmente o que fora diagnosticado pelo autor de *Verdade e Método* se encontra ampliado nos dias de hoje no espaço escolar. É como se tivéssemos avançado muito termos de incapacidade para o diálogo.

São inúmeros os educadores que discutem por que a ação educativa não é tão exitosa quanto se desejaria. Não poucas vezes encontramos professores conversando entre si com a mesma inquietação que têm certos pais, ao verem os filhos tomando direções diferentes das que foram pretendidas por eles. É quando surge a interrogação compartilhada que está na base da inquietação: mas onde foi que errei com meu filho? O educador, por sua vez, perguntará: onde foi que errei com meu aluno? Será que nossa prática educativa não tem sido, ao longo dos tempos, marcada pelo monólogo?

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Será que é justo assumir toda essa culpa e carregar o peso de ter que fazer com que o outro dê certo, entendido aqui como aquilo que a sociedade ou a família entende que é o melhor para a pessoa? Ou certos fenômenos observados são fruto da monologização das relações, fruto do contexto vivenciado, o qual é por sua vez fruto da tradição ocidental?

Talvez os questionamentos de Gadamer nos ajudem a compreender esse fenômeno:

A arte do diálogo está desaparecendo? Na vida social de nossa época não estamos assistindo a uma monologização crescente do comportamento humano? Será um fenômeno típico de nossa civilização que acompanha o modo de pensar técnico-científico? Ou será que experiências específicas de auto-alienação e de isolamento presentes no mundo moderno é que fazem os mais jovens calar? Ou será ainda que o que se tem chamado de incapacidade para o diálogo não é propriamente a decisão de recusar a vontade de entendimento e uma mordaz rebelião contra o pseudo-entendimento dominante na vida pública? (2002: 242,3)

Essa série de questões elaboradas por Gadamer são gatilhos para reflexões. A partir delas podemos nos perguntar quais os principais entraves para o diálogo. Pretendemos aqui um ensaio de resposta, apontando como principais entraves à postura dialógica, a partir da observação do nosso contexto, os seguintes elementos: as várias ideologias que tendem ao autoritarismo (religiosas, político-partidárias, capitalista – hegemônica); o corporativismo, inclusive o academicista; o individualismo; o autoritarismo; o não reconhecimento do outro como um igual; não estar disposto a ouvir, dentre outros. As respostas de Gadamer para a questão da *incapacidade para o diálogo* surgirão à medida que avançarmos na interpretação do seu texto.

É claro que se somos formados e, quem sabe, deformados em um contexto marcado pelos monólogos, também as nossas relações e o fazer educativo terão essa marca. Se estamos dispersos em uma existência onde tudo é objetivável, as relações



interpessoais são afetadas. É nesse contexto que perguntamos se é possível, na atualidade, uma relação de ensino-aprendizagem que tenha como pressuposto fundamental o desenvolvimento da autonomia do educando. Em caso afirmativo, em que bases ela é possível? Pensamos que a proposta interpessoal baseada em um diálogo vivo, segundo a via gadameriana, é uma possibilidade para a autonomia do educando, haja vista que a verdadeira autonomia só é possível em um clima de liberdade e respeito mútuo.

II – O Diálogo Vivo

O diálogo, segundo Gadamer, é um atributo natural do homem. É no diálogo que se dá a linguagem autêntica. Trata-se de ter domínio sobre a linguagem e não o inverso. Na perspectiva hermenêutica, a linguagem é o que possibilita a abertura ao mundo – o mundo aqui, agora, assim, mas também o mundo como horizonte que abre possibilidades de ser, numa perspectiva intersubjetiva, de um diálogo vivo, entre seres humanos.

Ao mesmo tempo em que a linguagem é abertura, ela também fecha, porque abre para um mundo determinado, o mundo grego, o mundo cristão etc., nesse sentido, a linguagem é abertura e também limite. E isso está relacionado ao sentido constitutivo do termo hermenêutica. Hermes é o mensageiro e, enquanto tal, desvela, mas também é o que oculta a mensagem. Nessa perspectiva, abrir-se a uma perspectiva pode acarretar o fechamento para outra. Contudo, a linguagem é o nosso ambiente, e sem ela não existiria mundo, estaríamos todos fechados em nós mesmos. O importante é compreendermo-nos, nesse contexto, como parte integrante e participante de um círculo de compreensão, marcado por pré-compreensões.

Precisamos compreender o diálogo como uma dimensão antropológica constitutiva do ser humano e condição *sine qua non* para a vida autêntica. O diálogo é a

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



horizonte em que as possibilidades linguísticas são ampliadas e no qual criamos o mundo da vida, ao estabelecermos valores e propormos arranjos para uma convivência humana.

Vale pormos em relevo a descrição que Heidegger faz, em *Ser e Tempo*, de um dos modos característicos do ser-no-mundo, ou seja, que o falatório é a possibilidade de compreender tudo sem ter se apropriado previamente da coisa. Para Heidegger, o falatório caracteriza-se pela superficialidade, pela compreensão mediana, pela falta de profundidade, pela não colocação de questões, pela repetição *da mesma coisa*, pelo dar tudo como evidente. Nesse sentido, diz ele que “o falatório é, pois, por si mesmo, um fechamento, devido à sua própria abstenção de retornar à base e ao fundamento do referencial” (2005, p. 229).

Interessante relacionarmos tal descrição com a crítica que pode ser feita em relação à falta de *disposição* ao diálogo, visto como experiência originária e referencial. Ou seja, vivemos em um contexto em que as informações circulam a uma velocidade jamais vista, existe um excesso de notícias em áudio, vídeo ou impressas como jamais houve antes na história da humanidade, e nem por isso há melhor comunicação e compreensão. O problema então parece estar na inversão da qualidade pela quantidade.

Paradoxalmente ou inversamente à quantidade de informações, assistimos a uma crescente perda de concentração e atenção. Ouvimos, assistimos e lemos muitas coisas, mas retemos cada vez menos. Esse fenômeno, direta ou indiretamente, afeta a todos, mas incide de modo mais forte no adolescente e jovem para quem a dispersão não se coloca como um problema, mas é vista como natural.

De modo semelhante, Gadamer afirma que “pode ser que o diálogo seja algo bem diferente do que o tipo estilo de intercâmbio travado nos sons ruidosos da vida social” (2002, p. 243). Para ele, o diálogo não é um silêncio ensimesmado, tampouco um falatório

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



ruidoso nem uma longa conversa ao telefone. O que ele diria hoje no império do celular e da internet? Diz Gadamer (2002, p. 244) a respeito das conversas ao telefone:

A questão da incapacidade para o diálogo refere-se, antes, à possibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente [...]. Ao telefone quase não é possível ouvir a disposição de abertura do outro para entrar em diálogo. Também não é possível a experiência da aproximação mútua, onde cada um vai adentrando, passo a passo, o diálogo, chegando a ficar de tal modo imbuídos do diálogo que a comunhão surgida já não pode ser rompida. [...] a aproximação artificial criada pelo fio telefônico quebra imperceptivelmente justamente a esfera do tato e da escuta, em que as pessoas podem aproximar-se.

Para Gadamer, o verdadeiro diálogo é o diálogo vivo, que se dá entre pessoas reais. Gadamer era crítico a ponto de não considerar uma conversa telefônica como sendo diálogo. Certamente, se estivesse entre nós, ele apontaria como risco ao diálogo as mensagens intermediadas por um aparelho ou implemento da técnica como aquelas ao celular, ao *tablet* ou ao computador. Para ele, o diálogo requer proximidade e capacidade de escutar o que o outro tem a dizer. Ou seja, o diálogo requer abertura ao outro, senão pode-se cair no falatório vazio ou no falatório ruidoso como em um mercado em que muitos falam, mas isso não se constitui em um diálogo, como ocorre muitas vezes em sala de aula.

De certo modo, o professor é desafiado e ‘concorre’ em desvantagem³ diante da inovação dos aparatos tecnológicos trazidos por alunos para dentro da sala de aula. Por mais que o que esteja sendo explanado seja interessante, até mesmo com o uso de recursos tecnológicos, é comum percebermos a dispersão de muitos que se encontram absortos pelo que estão acessando ‘às escondidas’. Como, diante de um panorama assim descrito, estabelecer um diálogo? Que estratégias implementar?

³ Desvantagem do ponto de vista da atratividade que o contexto tecnológico oferece. Mas noutro sentido, só pelo fato de ser capaz de uma linguagem viva, o ser humano é infinitamente mais interessante que qualquer meio tecnológico. Afinal, só o homem é capaz do diálogo vivo, que se dá na espontaneidade de uma conversa que flui a partir das recíprocas perguntas.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Interessante percebermos como Gadamer foi um homem à frente do seu tempo⁴ e foi capaz de antever os prejuízos que os implementos técnicos trariam à comunicação viva, aquela *tête-à-tête*. O verdadeiro carisma do diálogo, segundo ele, consiste na espontaneidade viva da pergunta e resposta, do dizer e deixar-se dizer (GADAMER, 2002, p. 244), o que pressupõe estar aberto ao outro para a conversa fluir livremente.

Hoje vários especialistas diagnosticam problemas causados pelo uso inadvertido de aparelhos eletrônicos com a finalidade de comunicação, entretenimento ou como fuga da realidade. Como criar um clima de diálogo na relação entre docente e discente, quando os atores não estão dispostos a essa prática, mas, ao contrário, estão querendo ficar cada um na sua? Vale ressaltar que para Gadamer o diálogo pressupõe abertura recíproca e experiência de comunhão. Trazendo isso para a relação professor e aluno, diríamos que não basta somente o professor ter uma postura dialógica, mas o aluno também precisa tê-la, para isso, é necessário que seja estimulado e, para que isso ocorra, devem ser criados espaços e estratégias para que ele, o aluno, possa expressar suas opiniões e ideias.

Para Gadamer, o diálogo tem uma proximidade com a amizade, dada a reciprocidade. O diálogo teria então uma força transformadora, pois quando exitoso deixa sempre marcas recíprocas, portanto, é comunhão. Esse é o sentido mais profundo de diálogo, mas Gadamer frisa que existem outros tipos de diálogo igualmente ameaçados. Trata-se das seguintes formas de diálogo: o pedagógico, a negociação oral, o terapêutico e o familiar ou confidencial (GADAMER, 2002, p. 249). O pedagógico diz respeito a uma das mais antigas formas de diálogo. No rol dos grandes mestres que ensinavam seus alunos ou discípulos através do diálogo, Gadamer inscreve Sócrates, Platão, Buda, Jesus

⁴Verdade e Método é um texto de 1960. Nele, lamenta que a carta em estilo epistolário esteja desaparecendo e que a carta esteja se tornando um meio retrógrado frente ao telégrafo. Para muitos jovens de hoje a carta é uma coisa do passado.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Cristo e Schleiermacher. Para ele, o diálogo entre professor e aluno é uma experiência originária das mais significativas.

Contudo, adverte para a dificuldade de o professor manter em si a capacidade para o diálogo, devido ao que ele chama de perigo da cátedra, o qual consiste justamente em crer que por estar no papel do professor deve e pode falar de modo consistente e coerente sem, contudo, manter a disposição de abertura para ouvir o seu aluno.

Para ilustrar esse fato, recorre a um exemplo ocorrido na universidade de Freiburg, que tem como personagem principal Husserl, quando, em uma sessão de seminário, formulou uma questão com o intuito de estabelecer um diálogo com os interlocutores presentes, tendo recebido uma única e breve resposta. Na sequência, falou ininterruptamente por duas horas e, ao sair da sala, teria comentado com Heidegger, que era seu assistente, que esse tinha sido um debate interessante. Do ocorrido, conclui Gadamer que a incapacidade para o diálogo por parte do professor reside no fato que “o professor é o transmissor autêntico da ciência, (essa incapacidade radica) na estrutura monologal da ciência e da teoria moderna” (2002, p. 248).

Outra dificuldade de que se reveste o diálogo pedagógico, segundo Gadamer, já fora diagnosticado por Platão para quem “o diálogo jamais se torna possível com muitas pessoas, nem pela simples presença de muitos” (2002, p. 249). Ora o que dizer das nossas salas de aula superlotadas, em que o professor não consegue manter um diálogo, se não individualizado, mas ao menos mais próximo? A tentativa de diálogo, na circunstância descrita, constitui o que Gadamer chama de ‘diálogos semimortos’.

É no sentido da proximidade ou da intimidade que Gadamer caracteriza a negociação oral, o diálogo terapêutico e o diálogo confidencial como experiências autênticas de diálogo. Uma negociação caracteriza-se pela proximidade e troca recíproca entre as pessoas envolvidas, com o objetivo de levar a um acordo, superando resistências

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



e divergências que possam servir de entrave ao diálogo. Notamos que em tal perspectiva há que haver a disposição para ouvir o outro, o que é fundamental para que haja diálogo. Neste sentido, a experiência da negociação, dado o intercâmbio, pode ser inspiradora das práticas docentes.

Na perspectiva terapêutica, considerando a psicanálise, o diálogo se configura como a cura para o estado de incapacidade para o diálogo, que se constitui como a verdadeira enfermidade. O diálogo então é visto como um trabalho comum de esclarecimento e não como mera técnica do médico. Contudo, a condição da cura é que o próprio paciente tome consciência da sua incapacidade para o diálogo e não fique na defensiva, como normalmente ocorre, em que a incapacidade para o diálogo é atribuída ao outro e se diz ‘com você não se pode falar’. Segundo Gadamer (2002, p. 250),

Nesse sentido, “incapacidade para dialogar”, é em última instância sempre o diagnóstico de alguém que não se presta ao diálogo e não consegue entrar em diálogo com o outro. A incapacidade do outro é sempre também a própria incapacidade.

Para nosso hermenêuta, o problema e motivo da incapacidade para o diálogo pode ser o não saber ouvir ou o ouvir mal ou fazer ouvido de mercador - assim a incapacidade para o diálogo se configura como incapacidade de saber ouvir. Quando estamos muito cheios de nós mesmos, muito ensimesmados, geralmente, não ouvimos o outro. Algo análogo ocorre quando estamos literalmente cansados e indispostos, dadas as condições do exercício da docência. Tudo está perdido? Não, Gadamer (2002, p. 251) diz que “apesar disso, a capacidade constante de voltar ao diálogo, isto é, de ouvir o outro, parece-me ser a verdadeira elevação do homem a sua humanidade”.

É justamente essa capacidade que precisa ser recuperada. Para isso, é necessário assumir para si mesmo enquanto educador que o diálogo é a verdadeira vocação do ser humano, ao contrário da atitude monológica. A capacidade dialógica ficou esquecida por

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



muito tempo, perdida em meio aos monólogos da tradição. Cabe então à hermenêutica, apoiada na fenomenologia, contribuir para o resgate da capacidade dialógica, enquanto dimensão constitutiva do ser humano.

O que teria ocasionado a perda do diálogo, ou seja, feito com que ele ficasse esquecido ou perdido em meio aos monólogos? Parece que o motivo consiste, por exemplo, em não possuir uma linguagem comum, o que pode se dar quando duas pessoas têm nacionalidades diferentes, mas não só. Pensemos em um professor de filosofia ou qualquer outra disciplina que decidisse usar com seus alunos, no ensino médio, o rigor dos conceitos específicos de sua disciplina, sem um esforço de ‘explicação’ ou tradução para a linguagem do educando, também nesse caso eles não disporiam de uma linguagem ‘comum’, não obstante o fato de que falam o mesmo idioma.

Além da questão da linguagem comum, Gadamer (2002) chama atenção para a situação de monólogo que caracteriza a civilização científica de nossos dias, com a tecnologia informacional, de tipo anônimo. Ele chama a atenção para a questão do uso de aparelhos de televisão em refeitórios, em residências luxuosas nos Estados Unidos, bem como de aparelhos que os jovens carregam (hoje são os celulares com fones de ouvido), como um fator objetivo de enfraquecimento do diálogo. O que Gadamer já percebia no seu tempo é que com o desenvolvimento de alguns aparatos técnicos e tecnológicos, as pessoas conversavam menos entre si. Será que Gadamer tinha razão? Isso afeta de algum modo a sala de aula nas relações de professores com alunos e vice-versa?

Gadamer salienta que por mais que a ausência de uma linguagem comum possa ser um entrave à comunicação e ao diálogo, quando há aquela disposição de abertura ao outro, a paciência, o tato, a simpatia, a tolerância e a confiança na razão comum a todos, pode acontecer o entendimento ou acordo sobre coisas práticas. Talvez seja essa

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



compreensão que falte a professores e alunos. Em outro texto Gadamer (2009, p. 347) diz o seguinte:

Nós aprendemos com os que aprendem conosco [...]. Estou muito mais convencido de que, enquanto tal, se trata de uma ação eminentemente política exercitar o pensamento e o aprendizado dos outros no pensamento, a livre faculdade de julgar, despertando no outro esse exercício. Nesse sentido, acredito que a minha própria capacidade de julgamento sempre encontra também os seus limites no julgamento dos outros e em sua capacidade de julgamento e que ela é enriquecida por eles.

Se o educador se coloca em uma postura de quem sabe tudo, considerando que o educando não sabe nada, falta-lhe aquela humildade básica necessária para despertar no aprendiz o processo empático pelo qual este não vai se sentir inferior, mas sujeito no processo de aprendizagem.

Gadamer afirma, em uma conferência de maio de 1999, intitulada *La educación es Educarse*, que, para ele, “somente se pode aprender através da conversação” (1999). Ora, nessa perspectiva, o diálogo torna-se o meio fundamental à educação, no sentido que o educando tome ele próprio a decisão de educar-se. Isso equivale a dizer que não é possível pensarmos em educação, ao menos não para Gadamer, quando não tomamos ainda o educando também como sujeito da própria educação, pois para ele “la educación es educarse e la formación es formarse”. Nesse sentido, Gadamer está denunciando a educação tradicional, centrada na figura do professor. Longe de Gadamer negar ou menosprezar a importância do professor, trata-se sim de corresponsabilizar e envolver o aluno no processo de sua própria educação.

A postura autoritária e a explicativa do professor denunciadas também por Freire (cf. 1987) e Rancière (cf. 2005), da Educação Bancária e Explicativa, inviabilizam a compreensão do outro como ser dialógico, porque se fundam no monólogo, daquele que, ao invés de intermediar a construção dos saberes em uma relação intersubjetiva, se coloca numa postura de dono do saber ou dono da verdade. Em tal situação, fecham-se as



possibilidades para o diálogo, porque o diálogo vivo e verdadeiro requer a capacidade de ouvir o outro, de respeito pelo outro, de se colocar junto com o outro, não além dele, nem acima, mas ao lado, caminhando juntos, construindo juntos. Nesse sentido, também Flickinger (2014, p. 83), leitor e intérprete de Gadamer, diz o seguinte:

O modelo de diálogo, idealizado por Gadamer como fundo mental à experiência hermenêutica, apresenta características específicas, entre as quais se destacam: a disposição por parte dos interlocutores, de entregar-se a um processo social aberto; o reconhecimento mútuo da autonomia dos parceiros; a capacidade de ouvir o outro; sua interdependência no sentido de aceitarem que somente juntos chegarão a um resultado construtivo; e a renúncia a quaisquer verdades últimas. Trata-se, sem dúvidas, de um ideal ambicioso.

Com isso, pretendemos salientar que o processo de aprendizagem precisa ser dialógico. Tanto o educador quanto o educando precisam crescer na consciência de que em tal processo um está ligado ao outro.

III - Refletindo sobre a prática a partir da hermenêutica

Com frequência se menospreza e questiona as práticas e teorias pedagógicas nos outros cursos universitários. Perde-se a possibilidade de perguntar pelas relações que acontecem em torno ao conhecimento. Perguntar pelas possibilidades e limites dos relacionamentos em que se aprende e ensina, pensar sobre o reconhecimento da importância do outro, por práticas mais humanas que abandonem a frieza do modelo tradicional de educação. Mesmo aqueles que iniciam sua formação na Pedagogia e se encaminham para a docência perdem, muitas vezes, com o passar do tempo e com as frustrações, o entusiasmo e amor pela prática pedagógica refletida e comprometida com a autonomia dos sujeitos. A docência pode virar um peso e a relação com os alunos algo mecânico.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Está em questão uma situação que fora denunciada por vários autores, a saber, a questão do reconhecimento do outro, do aluno como um ser autônomo. E o problema parece que está nas relações, mais precisamente na incapacidade para o diálogo. Desde *Pedagogia do Oprimido* Freire (1987, p. 39) já denunciava que:

Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica.

Pode ser que o diálogo, como princípio educativo, já está sempre pressuposto no currículo, sobretudo naquele que se baseia na dialética. Mas, infelizmente, perdido em meio às “coisas” que constituem o fazer educacional, o diálogo desaparece. Talvez seja necessário voltarmos-nos para esse fenômeno e procurarmos compreendê-lo em sua gênese. Se ele está pressuposto mas não manifesto, cabe então à hermenêutica fenomenológica explicitá-lo. É isso que fazem os textos de Gadamer e Flickinger sobre o diálogo. A partir das leituras e das vivências educativas, somos levados a valorizar essas ideias, incluindo a de que só é possível reconhecer a autonomia do nosso educando e estabelecer com ele uma relação de respeito mútuo se instaurarmos um clima dialógico e reflexivo, no sentido da intencionalidade que requer um constante re-pensar a própria ação educativa. Flickinger (2014, p. 91) diz que

O que Gadamer registra no seu texto *A incapacidade para o diálogo* é um fenômeno comum em sala de aula. Sua crítica dirige-se contra a postura dominadora do professor que, mesmo defendendo alguma forma participativa de aprendizagem, inadvertidamente trata os alunos como se fossem súditos.

Daí inferirmos que o respeito pela autonomia do educando só é possível num clima reflexivo-dialógico, sem abuso da autoridade. Discutir a papel da educação na formação do ser humano tem sido uma tarefa de muitos pensadores que ao longo dos séculos produziram as mais variadas análises a esse respeito e parece que há certo

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



consenso quanto ao fato de que os vários ideais de educação não têm atingindo o êxito esperado. Mais que nunca educadores discutem porque a ação educativa não é tão exitosa quando se desejaria.

Compreender a educação por esse viés é ter a consciência que ela, educação, enquanto projeto e processo, não é responsabilidade exclusiva do professor; a escola, a família e o próprio aluno precisam ser corresponsabilizados, já que a educação depende também desses atores.

Às vezes perguntamos se os alunos são desmotivados ou perderam o sentido da vida ou nunca tiveram um sentido para a vida, ou esse sentido está assentado em bases empíricas e imediatistas, como se vivessem o momento e não pensassem muito no futuro e tampouco quisessem “perder tempo” com o passado. Como propor um projeto de vida para esses jovens – mesmo do tipo, o que você quer ser quando crescer?

Frente à perspectiva pouco histórica, ou mesmo a falta de perspectiva, deparamo-nos com alunos que nutrem preconceito em relação à Filosofia e outras disciplinas mais humanistas, e o mesmo ocorre com tudo o que diz respeito aos problemas do passado, pois, até mesmo um fato ocorrido há dois ou três anos, para eles, parece coisa “pré-histórica”. Muitos jovens querem viver o momento e nada mais.

Só faz sentido falarmos de autonomia quando essa é construída em liberdade. Mas essa concepção conduz a uma série de reflexões posteriores e ao questionamento sobre até que ponto um indivíduo jovem e imaturo está preparado para exercitar e exercer a própria autonomia. Se alguém é levado pelo dever a cumprir alguma tarefa podemos dizer que é autônomo? Gadamer pensa que liberdade e autonomia só são possíveis quando existe o diálogo. É importante que as regras do jogo educacional sejam dadas a saber ao aluno, para que as coisas que muitas vezes são feitas no automático, pelo simples fato de estarem no currículo, possam ser intencionais, já que na construção dos currículos

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



escolares o aluno sempre é deixado de fora. Pensa-se em uma educação para um ‘sujeito’ que fica de fora do processo. Onde fica a participação do aluno como sujeito e agente da educação?

Se o educador se coloca em uma postura de quem sabe tudo, considerando que o educando não sabe nada, falta-lhe aquela humildade básica necessária para despertar no aprendiz o processo empático pelo qual este possa se sentir alguém importante no processo de aprendizagem. Flickinger (1998, p. 21) também evidencia a importância do diálogo na formação integral:

A filosofia da Educação tem, ademais, o mérito de pôr em confronto a Educação com suas próprias origens, i.é., com o lugar social do diálogo no qual emerge. Diálogo esse, cujo objetivo não deveria restringir-se à ampliação do conhecimento teórico e prático, pois visa, também, a formação pessoal no intercâmbio vital com o outro. Por isso, o dia-a-dia da Educação deveria reconquistar o espaço do diálogo no mundo-da-vida, tal como exposto na velha maiêutica socrática.

Flickinger evidencia que só a prática educativa centrada no diálogo pode contribuir para a formação integral do homem, assim como na *Paidéia* grega. Podemos voltar às origens da filosofia grega e inspirarmo-nos na dialética platônico-socrática, levarmos os educandos a conceberem suas próprias ideias, por meio da depuração das noções equivocadas, chegando assim a uma maturidade ou autonomia intelectual.

Assim, o processo de aprendizagem precisa ser dialógico. Tanto o educador quanto o educando precisam crescer na consciência de que em tal processo um está imbricado no outro. É imperativo despertar para a consciência da mútua importância que deve perpassar a relação professor-aluno.

Considerações finais

O diálogo é muitas vezes um pressuposto no currículo educacional, mas na prática ele é esquecido. Faz-se necessário (re)descobrirmos o sentido originário do diálogo para

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



a cena educacional, para refletirmos e repensarmos as nossas práticas. Percebe-se que do modo como a educação está estruturada, com as péssimas condições às quais os professores e alunos são submetidos, que vão desde problemas na estrutura física das salas de aulas e ausência de espaços pedagógicos, como laboratórios de informática, bibliotecas e quadras para práticas de esportes, dentre outros, a formação fica seriamente comprometida; associemos aos problemas elencados outros de outras ordens, como currículo tecnicista, a problemas de má gestão das escolas, baixos salários dos professores, educação dos filhos relegada à escola, divórcio família e escola, falta de incentivo à formação continuada do professor, educação tomada como prioridade somente nos discursos dos políticos, mas negligenciada na prática etc.; são igualmente aspectos que põem em xeque a qualidade da educação. Diante desse quadro nada animador, como contribuir para a formação de cidadãos críticos? Como promover e estimular a autonomia do educando?

O quadro fica mais carregado de cinza, se pensarmos nos episódios de desrespeito aos profissionais da educação, cerceados em direitos adquiridos, como o direito à manifestação e greve, agredidos e feridos no corpo e na alma, como presenciamos recentemente no estado do Paraná. Como continuar falando para esses alunos sobre a importância da cidadania, diante do que se está vivenciando? Os professores de todo país estão feridos dentro, mas precisamos continuar acreditando na educação, em que aparentemente o diálogo falhou, é necessário dizermos que não, não foi o diálogo que falhou, na verdade foi a falta de diálogo que levou a essa situação, conduzindo a posições autoritárias e até fascistas.

Pensarmos a educação pelo viés da hermenêutica é considerarmos o que aí está, mas sem deixarmos de pensar no que queremos, ou seja, sem perdermos de vista que a educação, malgrado o seu reconhecimento pelas autoridades, continua sendo importante na construção de um mundo melhor, na formação de um homem melhor. Como já

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



dissemos, não podemos salvar a pátria sozinhos, mas podemos ao menos, enquanto educadores, não cair na tentação do tecnicismo e nos desencantar em relação a nossa prática. Pelo contrário, as várias dificuldades que enfrentamos no nosso dia a dia devem levar-nos a contestar o *status quo*, lutando por um mundo onde haja mais justiça social, onde as pessoas sejam melhores. Isso só é possível se tivermos disposição de avaliar e reavaliar constantemente nossas práticas por meio da reflexão.

É imperativo ainda, que recuperemos o sentido da utopia como o lugar do sonho e da esperança, pois, de acordo com Ramos (2012, p. 240), a utopia é o que move, gera o movimento, aquilo que não permite a quietude, lançando quase insanamente o homem em direção de um mundo diferente. Podemos dizer que esse mundo diferente é possível em um clima de constante reflexão, ação e mediado pelo diálogo. Como educadores precisamos acreditar que, pela educação, é possível contribuirmos para a formação de sujeitos autônomos capazes de pensar por si mesmos, conscientes de seu lugar no mundo, para atuar na vida como cidadãos e cidadãs.

Precisamos recuperar o sentido do diálogo intersubjetivo, o diálogo vivo nas nossas práticas cotidianas, porque por meio dele é possível recuperarmos a capacidade de ouvirmos o outro, de reconhecermos a importância do outro e, assim, construirmos uma relação que se pautar no respeito e reconhecimento mútuos. Certamente, em tal situação é possível pensarmos a autonomia do nosso educando e a formação dele como cidadão.

Por fim, uma das contribuições da hermenêutica, como exercício de visão para a educação é justamente mostrar o lugar em que estamos e os arredores, enquanto educadores e seres humanos. A hermenêutica não pretende jogar fora a tradição, mas, a partir da crítica que faz dela, denunciar a falta de visão do entorno, evitando a tendência de fechar-se só no já estabelecido, o que impede o escutar o outro.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Nesse sentido, na perspectiva de uma educação reflexiva e dialógica, devemos considerar também, no contexto do século XXI, a questão da equidade, portanto, o respeito pelas diferenças, a partir da discussão acerca das questões de gênero, das minorias (em geral) e das questões ambientais, por serem ainda negligenciadas nos currículos, embora sejam de suma importância, na perspectiva da formação para a cidadania, portanto, para a autonomia. Mas isso sem interrompermos o diálogo e a capacidade de discussão entre as diferenças.

Em suma, a hermenêutica, também como exercício de compreensão e interpretação dinâmicas, evita a dogmatização, a absolutização e o fechamento, posturas incompatíveis com o diálogo. Ela abre para a liberdade necessária para a instauração do diálogo, fundamental para a autonomia, e caracteriza-se pela postura constante da autorreflexão. Nesse sentido, contribui para dar respostas sobre que homem queremos formar.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. Utopia. In: **Dizionario di filosofia**. 3ª. Ed., Torino: UTET SpA, 2006, pp. 1138-1139.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em Retrospectiva**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GADAMER, Hans-Georg. A incapacidade para o diálogo. In: **Verdade e Método II**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, pp 242 a 252.

GADAMER, Hans-Georg. *La educación es educarse*. Eppelheim, 1999. Disponível em <http://www.ilustracioncritica.com/texto-gadamer.html>, acessado em 14/06/2015.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FLICKINGER, Hans-Georg. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas: Editores Associados, 2010.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Para que filosofia da educação? 11 teses**. Perspectiva. Florianópolis, v. 16, n. 29, p. 15-22, jan./jun. 1998.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. 14. ed. Petrópolis: Vozes. São Paulo: Universidade São Francisco, 2005.

MASINI, S.E. Enfoque Fenomenológico da Pesquisa em Educação. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1994.

RANCIÈRE, Jacques. **O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RAMOS, J.B.S. **Por uma Utopia do Humano: Olhares a partir da ética da libertação de Enrique Dussel**. Porto: Edições Afrontamento Lda, 2012.

RAMOS, J.B.S. Filosofia Latino-Americana: Estilhaços filosóficos ou a busca pelo humano tempo filosófico?. In: **Ideias de Educação e Filosofia**. Waldir Abreu *et al* (Orgs). Belém: GEPEIF-UFPA, 2013, pp. 63 a 81.

SOARES, R. L. M. A fenomenologia de Husserl: o rigor conceitual e a importância das vivências e significações no caminho para as coisas mesmas. In: MONTEIRO, Maria Neusa. [et al. Organizadores]. V. II. **Ensaio de Filosofia da Educação: Cultura, formação e cidadania**. Belém, Pa. EDUFPA, 2009, pp 293-316

Sobre os Autores:

Francisco Bezerra da Silva Neto - Graduado em Filosofia pela UFPA e pela Pontifícia Universidade Salesiana de Roma. Professor de Ensino Médio junto a Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará, SEDUC. Especialista em Filosofia da Educação. E-mail: fbsneto76@gmail.com

Cezar Luís Seibt - Dr. em Filosofia. Professor Adjunto da Faculdade de Educação da UFPA – Campus Cametá, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura deste mesmo Campus e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA- Belém. Coordena o grupo de pesquisa Hermenêutica, Antropologia e Educação. E-mail: celuse@ufpa.br

Recebido em: 07/01/2016

Aceito para publicação em: 14/02/2016