

## O diálogo como um procedimento pedagógico transversal

LUÍZ SÍVERES<sup>1</sup>

**Resumo:** O diálogo, como um procedimento pedagógico transversal, será compreendido como um jeito de ser, uma maneira de saber e uma forma de agir. Essa dinâmica tridimensional, que compreende as dimensões antropológica, epistemológica e pedagógica, respectivamente, é uma característica essencial do projeto educativo. O cenário atual e, em decorrência, a proposta educacional se apresentam, porém, com características dualistas e fragmentadas, fazendo emergir o questionamento: como desenvolver um procedimento pedagógico transversal em um contexto educacional monológico e disciplinar? Para responder a esse desafio, este texto tem por objetivo investigar a relevância do diálogo como um procedimento transversal, articulando o ser, o saber e o agir pedagógico na formação do educador e do educando. Considerando, portanto, essa abordagem, o método fenomenológico foi seguido, tanto para a teoria quanto para a empiria, por meio da compreensão do sentido e da interpretação dos dados da entrevista semiestruturada. Com base na revisão da literatura e na análise dos dados, pode-se concluir que o processo de ensino e aprendizagem, quando mediado pelo diálogo, pode contribuir com o significado educacional e com o sentido existencial.

Palavras-chave: Educação. Diálogo. Transversal.

### The dialogue as a transversal pedagogical procedure

**Abstract:** Dialogue, as a transversal pedagogical procedure, will be understood as a way of being, a way of knowing and a way of acting. This three-dimensional dynamic, which comprises the anthropological, epistemological and pedagogical dimension, respectively, is an essential feature of the educational project. The current scenario and, as a result, the educational proposal is presented, however, with dualistic and fragmented characteristics, raising the question: how to develop a transversal pedagogical procedure, in a monological and disciplinary educational context? In order to respond to this challenge, the research project aims to investigate the relevance of dialogue as a transversal procedure, articulating the being, the knowledge and the pedagogical action in the education of the educator and the student. Therefore, considering this approach, the phenomenological method was followed, both for theory and for empiricism, through the understanding of the meaning and the interpretation of the semi-structured interview data. Based on the literature re-

view and data analysis, it can be concluded that the teaching and learning process, when mediated by dialogue, can contribute to the educational meaning and the existential sense. Keywords: Education. Dialogue. Transversal.

## El diálogo como procedimiento pedagógico transversal

**Resumen:** El diálogo, como procedimiento pedagógico transversal, se entenderá como una forma de ser, una forma de conocer y una forma de actuar. Esta dinámica tridimensional, que comprende la dimensión antropológica, epistemológica y pedagógica, respectivamente, es un rasgo esencial del proyecto educativo. El escenario actual y, como resultado, la propuesta educativa se presenta, sin embargo, con características dualistas y fragmentadas, planteando la pregunta: ¿cómo desarrollar un procedimiento pedagógico transversal, en un contexto educativo monológico y disciplinar? Para responder a este desafío, el proyecto de investigación tiene como objetivo indagar en la relevancia del diálogo como procedimiento transversal, articulando el ser, el conocimiento y la acción pedagógica en la formación del educador y del alumno. Por lo tanto, considerando este enfoque, se siguió el método fenomenológico, tanto para la teoría como para el empirismo, a través de la comprensión del significado y la interpretación de los datos de la entrevista semiestructurada. Con base en la revisión de la literatura y el análisis de datos, se puede concluir que el proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando es mediado por el diálogo, puede contribuir al sentido educativo y al sentido existencial.

Palabras clave: Educación. Diálogo. Transversal.

## Introdução

O diálogo, como uma dinâmica transversal na educação, é objeto de compreensão conceitual, mas, principalmente, de uma proposição pedagógica, considerando a tendência monológica e dualista da educação. Para contribuir com esta reflexão, será feita a contextualização do diálogo na realidade contemporânea, explicitado o conceito de diálogo com base em alguns teóricos e analisando as potencialidades do diálogo para a educação no contexto contemporâneo.

## Contextualizando o diálogo

A educação é realizada por distintos sujeitos, mediada por diversos processos e proposta para atingir diferentes finalidades. Nesta reflexão, no entanto, o diálogo será compreendido como uma dinâmica transversal que reflete um elemento instituidor da condição humana (ser), uma dinâmica desencadeadora da reflexão teórica (saber) e uma energia propulsora de atitudes significativas para um projeto humanitário (agir). Essa percepção tridimensional busca resgatar a necessidade de articular a dimensão antropológica, epistemológica e pedagógica, elementos considerados essenciais ao percurso educacional, objetivando caracterizar o diálogo como uma dinâmica transversal do processo de ensino e aprendizagem.

Na compreensão dessa realidade, é oportuno destacar que o cenário mundial, no alvorecer deste novo século, apresenta-se com uma tendência cada vez mais globalizada, capitaneado pelos blocos econômicos, pelos sistemas políticos e pelas redes sociais. Por outro lado, percebe-se uma dinâmica de fragmentação, seja pela unilateralidade individual, pela polaridade conjuntural e pela desigualdade social, bem como um dinamismo conformista, acentuado pelo vazio existencial, pelo caos social e pela destruição do meio ambiente.

Essas características do encapsulamento pessoal, da polarização social e da fragilização ambiental podem ser percebidas em níveis individual e coletivo. Por isso, essa realidade configura-se como um desafio para os educadores contemporâneos, porque, no horizonte do projeto pedagógico, pode-se concordar com a percepção de Buber (2001), de que o ser humano estaria fortalecendo o antidiálogo; com a reflexão de Gadamer (2009), ao sinalizar que a humanidade estaria se incapacitando para o diálogo; e com a compreensão de Freire (1987), no sentido de que as relações sociais estariam sendo pautadas mais pelo monólogo do que pelo diálogo.

Tais percepções, que foram conceituadas há mais tempo, estão conectadas com a realidade atual, identificada pelo constructo da globalização. Nesse contexto, Han (2019) reconhece um tecido social pulverizado por uma infinidade de dialetos, em que a cultura não estaria mais dialogando, e sim apenas se expressando por meio de uma diversidade hipercultural. O autor detecta ainda que, em vez de seguir o caminho do *logos* e, em consequência, do *dia-logos*, a humanidade estaria peregrinando por atalhos alógicos ou ilógicos.

Na continuidade da percepção dessa conjuntura e na perspectiva desses teóricos, é oportuno reconhecer que o modelo civilizatório atual, apesar da potencialidade das informações e da disponibilidade dos meios tecnológicos para a sua disseminação, tem uma enorme dificuldade para estabelecer um diálogo significativo entre as pessoas e os grupos sociais. Além disso, vivemos em um contexto extremamente desfavorável para estabelecer vínculos mais afetivos e efetivos, em que o diálogo poderia se caracterizar como uma dinâmica apropriada para contribuir para a realização existencial, seja do indivíduo ou da sociedade.

Tais disposições podem ser percebidas em quase todos os procedimentos pessoais e sociais e, por isso, também estão presentes nos projetos educacionais. Mas essa característica se evidencia ainda mais quando se constata uma tendência monológica entre educadores e educandos, um tratamento dualista entre teoria e prática, e uma performance alienada entre o significado e o sentido existencial. A partir disso, é possível indicar para a hipótese de que o diálogo, compreendido como um procedimento transversal, poderia contribuir para um projeto educativo mais próximo de uma conduta humana relacional, da formulação de pensamentos mais sapienciais e de procedimentos pedagógicos mais significativos.

## Compreendendo o diálogo

O diálogo tem, a partir da etimologia grega, o significado de *diá-logos* (διάλογος), isto é, foi caracterizado pelo prefixo *diá*, que significa “por meio de”, “através de” ou “transversal” a qualquer palavra, símbolo ou projeto. Da mesma forma, *logos*, segundo Lacroix (2009), tinha um significado tridimensional: razão de ser, discurso e cálculo. No decorrer da história, no entanto, o diálogo foi sendo identificado como uma palavra pensada, isto é, uma expressão criadora e mediadora do conhecimento, principalmente no conjunto dos sistemas filosóficos. Na sequência, esse *logos* foi incorporado à literatura teológica, na qual se configurou como o “verbo que se fez carne”, revelando a encarnação da divindade na humanidade. O *logos* pode ser compreendido ainda como um procedimento que aponta para uma prática relacional, indicando para o sentido existencial como expressão de uma metodologia sapiencial. Portanto, o *diá-logos* pode ser identificado, entre outras categorias, como razão de ser, conhecimento e projeto relacional.

Diante dessa percepção, deve-se buscar aportes teóricos que possam fundamentar, justamente, a relevância do diálogo nas relações intersubjetivas, nos processos de construção do conhecimento e na formulação de propostas educacionais. Porém, sem a pretensão de percorrer todas as abordagens já explicitadas, pretende-se aqui fazer referência às experiências filosóficas, teológicas e científicas.

Considerando, portanto, que, de forma geral, os fenômenos emergem da realidade, o propósito desta reflexão é mergulhar na literatura para perceber que os povos, em sua maioria e em quase todos os períodos de sua história, exercitaram o diálogo, mas foi com a sistematização da filosofia, no século V a.C., que esse gênero literário se transformou em um jeito de ser filósofo e em uma maneira de fazer filosofia. Assim, como pressuposto desse paradigma, o diálogo despertou uma dinâmica existencial que consistiu na construção de um conhecimento por meio do *logos* socrático. Para a filosofia de Platão (1981), segundo o texto do Górgias, o diálogo seria uma verdadeira *Paideia*. Já a intencionalidade do diálogo, conforme a filosofia de Aristóteles (2004), poderia contribuir para a construção da polis, principalmente por meio da ética. Daí a disposição, com base nessas perspectivas, de entender os diálogos filosóficos como exercício da cidadania, como um projeto formativo da cultura grega, e serem vivenciados como um procedimento ético e político.

Na sequência, em um contexto mais teológico, encontra-se Santo Agostinho (354-430), que, na intencionalidade de educar o seu filho, por meio do diálogo, procurou revelar a necessária conexão entre os conhecimentos adquiridos e a experiência da fé cristã. Posteriormente, o bispo George Berkeley (1685-1753) buscou apresentar três diálogos para assumir uma versão mais idealista, contra uma proposta materialista da religião. Da mesma forma, David Hume (1711-

1776) apresentou alguns diálogos em favor de uma religião natural, defendendo tal modelo de uma religião organizada ou estruturada. No contexto atual, com a contribuição de Swidler, Duran e Firestone (2007), o diálogo é compreendido como triálogo, partindo da experiência abraâmica e fazendo uma analogia com a dança cósmica do diálogo, indicando a necessidade, mas, ao mesmo tempo, a oportunidade de o diálogo ser vivenciado, principalmente, entre as religiões monoteístas. Porém, ampliando tal posicionamento, Teixeira (2012) apresenta alguns itinerários inter-religiosos, apontando para a importância de todas as denominações religiosas se constituírem em buscadores do diálogo. Enfim, sob a ótica mais teológica, pode-se afirmar a necessidade de estabelecer uma religião com o transcendente e, em consequência, uma interligação, por meio do diálogo, com todas as denominações religiosas.

Além de sinalizar para esse percurso histórico, com uma tonalidade mais filosófica e teológica, o interesse maior da compreensão do diálogo será dado em um cenário vinculado à filosofia da educação como um processo relacional (MURPHY, 1988) e um procedimento educacional, cuja percepção foi reconhecida por Guilherme e Morgan (2018), que se empenharam em recuperar a contribuição de alguns filósofos que vincularam o tema do diálogo à educação. Entre eles, merece destaque a contribuição de Martin Buber (1878-1965), que compreendeu o diálogo como um encontro e uma relação inter-humana; Mikhail Bakhtin (1895-1975), que trabalhou o conceito de diálogo por meio da linguagem, da interação e da imaginação; Hannah Arendt (1906-1975), que sugeriu que o diálogo deveria ser exercitado, prioritariamente, no espaço público; Emmanuel Lévinas (1906-1995), ao propor que o diálogo deveria ser uma demanda ética que partiria, prioritariamente, do outro; e Jürgen Habermas (1929-), que sugeriu o diálogo como um agir comunicativo. Esses autores buscaram, de uma forma ou de outra, fazer uma correlação entre a filosofia, o diálogo e a educação, isto é, compreenderam o diálogo como uma dinâmica articuladora entre o princípio filosófico e a finalidade educativa.

Porém, no processo educativo e no espaço específico da prática educadora, o diálogo, segundo Burbules (1993, p. 8), “representa um intercâmbio contínuo, desenvolvidor e comunicativo que defendemos para obter uma apreensão mais completa do mundo, tanto entre nós mesmos como uns aos outros”. Tal procedimento, segundo o autor, pode ser deliberativo para responder a um questionamento feito, mas pode estar permeado de tensões e contradições, bem como revelar uma intencionalidade, no sentido de ampliar novos horizontes. Essa possibilidade estaria sendo recomendada por Metha (2012), por meio do conceito de multiálogo, que tem como proposta ampliar os contextos pedagógicos de construção do significado, por meio da multiplicação do diálogo, acolhendo a alteridade subjetiva, reconhecendo a multiplicidade de vozes, respeitando as construções e desconstruções teóricas e exercitando o processo de ensino e aprendizagem em distintos espaços e por intermédio de diferentes metodologias.

Tais possibilidades expressam, no entanto, a necessidade e a urgência de retomar o diálogo, porém como uma dinâmica pedagógica transversal, indicando para a oportunidade de os seres humanos pautarem suas condutas em relações comunicativas mais justas e fraternas, como um dinamismo sapiencial, vinculando os referenciais teóricos e empíricos ao desenvolvimento do conhecimento, bem como para a proposição da dialogicidade, que teria como argumento essencial a intencionalidade da reflexão e da prática do diálogo.

## Educando pelo diálogo

Com o objetivo de compreender a relevância do diálogo no projeto educativo, além do aporte teórico, é oportuno acolher a experiência e a percepção de educadores sobre o diálogo na prática na docência. Daí a necessária vinculação com a empiria, objetivando articular a teoria com a prática para caracterizar o diálogo como uma práxis educadora.

Nesse sentido, a metodologia implica uma relação entre subjetividade e objetividade, significado e sentido, por meio da qual os pesquisadores percorrem um caminho com a finalidade de encontrar soluções para a problemática percebida. Entre a diversidade de caminhos, para o contexto específico desta pesquisa, está sendo sugerida a fenomenologia, considerada a proposta mais apropriada para compreender a importância do diálogo, sob uma perspectiva transversal, no processo educativo.

A opção por esse caminho denota uma abordagem mais intencional, voltada não tanto para os fatos, mas para os fenômenos, por meio da percepção do pesquisador para acolher a manifestação de alguns sentidos e atribuir-lhes significado, com a finalidade de socializar possíveis compreensões, que não se expressam, de forma alguma, como definitivas, mas como propositivas. Nesse contexto é que o diálogo, conforme Campos (2008, p. 145), caracteriza-se como “um espaço epistemológico entre dois interlocutores”, que podem ser tanto singulares quanto coletivos.

O caminho metodológico percorreu, portanto, as circunstâncias históricas atuais, objetivando compreender a dinâmica transversal do diálogo por meio da hermenêutica para mergulhar na alma da filosofia e, a partir da autocrítica e da intencionalidade dos sujeitos, vincular-se a um processo de interpretação dos fenômenos por meio de uma consciência pautada no discernimento e na criatividade metodológica.

Sob esse enfoque tridimensional, isto é, entre a consciência intencional, a presença do sentido e a interpretação compreensiva, é que o diálogo, como uma dinâmica transversal, foi o objeto de pesquisa, priorizando-se a disposição do significado da subjetividade humana, a interatividade dos pensamentos e a proposição de sentido nos procedimentos pedagógicos.

Nesse horizonte fenomenológico é que se compreendeu a importância do diálogo no processo educacional, por meio de pesquisa de campo, para entender a dimensão existencial (ser), sapiencial (saber) e atitudinal (agir). Para isso, realizou-se uma entrevista semiestruturada, que, segundo Gil (2012), compreende uma interação social que, em forma de diálogo, busca dados referentes a uma temática específica.

Os dados da entrevista, manifestados por seis participantes do Grupo de Pesquisa Comunidade Escolar, Encontros e Diálogo Educativos (CEEDE), estão entre aspas, e a identificação dos respectivos nomes, para manter a confidencialidade, foram relacionados com denominações de educadores e educadoras brasileiras, a saber: Anísio, Cecília, Fernando, Maria Victória, Nísia e Tarsila. O percurso analítico buscou ser fiel à manifestação dos participantes, inserindo a sua contribuição ao sentido (fenomenologia) e ao significado (hermenêutica) dialógico, objetivando compreender a relevância dessa temática no projeto educativo.

Para iniciar o diálogo, foi formulada a seguinte questão: a partir da sua formação e da sua experiência, por que o diálogo deveria se caracterizar como uma dinâmica transversal no processo de ensino e aprendizagem? O conjunto dos participantes compreendeu que o diálogo é um elemento essencial e, por isso, transversal ao processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, Maria Victória declarou que “a transversalidade do diálogo deveria ter como premissa a centralidade que o ato de dialogar exerce nas aprendizagens. A transversalidade deveria vir acompanhada pela humildade, pela coerência, pela empatia, pela sensibilidade, pelo cuidado”. Tarsila, por sua vez, ampliou essa possibilidade, indicando que o “diálogo deveria ocorrer tanto entre docentes, discentes, familiares e toda equipe pedagógica”. Além do envolvimento dos sujeitos anunciados, Fernando propôs que “o diálogo deve se caracterizar como um meio de eliminar diferenças entre os pares, sejam elas sociais, culturais, de gênero, e demais conflitos existentes”. Tal empreendimento, segundo a contribuição de Cecília, “busca uma maior compreensão, capaz de contribuir para a melhoria pessoal e do grupo como um todo”. Além disso, objetivando ampliar tal ressonância, Nísia propôs que “a escola precisa se aproximar e dialogar com as realidades subjetivas daquela cultura que não nasceu ali no seio escolar”, daí a sugestão da proponente “de favorecer o diálogo por meio do encontro de culturas”. É nesse contexto cultural que acontece, conforme Anísio, “um processo relacional que implica diferentes experiências, como a intergeracionalidade e a interculturalidade”. A percepção fundamental dos participantes da pesquisa é que o diálogo se caracteriza, no processo de ensino e aprendizagem, como um elemento inerente aos sujeitos, aos procedimentos e às culturas, e como um dinamismo capaz de potencializar a diversidade relacional e a significância educacional.

Na sequência, o segundo ponto, mais relacionado com a dimensão antropológica, tratou do seguinte questionamento: quais disposições pessoais preci-

sariam ser assumidas e exercitadas para desenvolver o diálogo no processo de ensino e aprendizagem? A compreensão dos participantes está relacionada a esse procedimento, no qual Anísio afirmou que “o reconhecimento do outro/a como sujeito, como um ser único e protagonista de sua história, seria uma iniciativa primordial”, e que Fernando ratificou por meio da indicação de três disposições principais, a saber: “abertura, empatia e compreensão”. Com base nessas atitudes, “o processo educacional será construído de uma forma muito mais saborosa para todos os sujeitos envolvidos, discentes e docentes”. Além dessas sugestões, Tarsila afirmou que “é preciso estar aberto a ouvir o outro, a permitir que ele tenha um espaço de fala, bem como a empatia, no sentido de buscarmos compreender o que o outro está falando, e vice-versa”. À medida que tais atitudes são exercitadas, o diálogo, conforme Cecília, “seria responsável pela harmonia do relacionamento interpessoal”, e, nesse relacionamento, porém, conforme a contribuição de Nísia, é preciso “ser ético e comprometido com a educação como uma atividade política”. Tal proposta postula um projeto educativo que se enquadra na compreensão de que ela faz parte dos direitos humanos, e, por isso, conforme Maria Victória, “todos se tornam responsáveis e construtores do processo de ensino e aprendizagem, ampliando-se a cooperação e abrindo espaços de confiança. Tudo isso exige mais que vontade; exige ação, abertura e fé, em si e no outro”. A dimensão antropológica, explicitada no contexto do diálogo, pode ser percebida pelas disposições dialógicas entre o eu e o outro, a singularidade e a pluralidade, a acolhida e a revelação, a ética e a política, a confiança e a cooperação, aspectos considerados fundamentais em um processo significativo de ensino e aprendizagem.

O terceiro assunto, mais orientado para a dimensão epistemológica, tratou da seguinte proposição: de que forma o diálogo poderia contribuir para a compreensão e formulação de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem? Inicialmente, os participantes da pesquisa realçaram a necessidade de um autoconhecimento, mas reforçaram a importância do conhecimento do outro. Nesse contexto, Nísia sugeriu que o “diálogo pode contribuir para a compreensão e formulação de conhecimentos a partir do processo de ensino e aprendizagem, aproximando culturas de saberes do educador a culturas do aprendiz. Nesta aproximação, o educador pode mergulhar nas peculiaridades da subjetividade do aprendiz e este, por sua vez, sentir-se convidado e acolhido, para então beber da fonte de conhecimentos de seu mestre”. Tal sugestão pode ser equiparada à proposta de Maria Victória, ao afirmar que “o diálogo amplia, de maneira significativa, as possibilidades de conhecermos o outro, suas histórias, seus espaços, trajetórias, sucessos, infortúnios. Sem conhecer os estudantes, ou os pares que nos cercam, torna-se impossível estabelecer uma intencionalidade pedagógica clara, objetiva e personalizada”. Além de um conhecimento mais personalizado, Anísio sugeriu que “seria necessária a compreensão das diversas



realidades existentes nos contextos sociais, o desenvolvimento de práticas pedagógicas cada vez mais inclusivas, inovadoras, dialógicas e que favoreçam com o rompimento de uma educação meramente bancária”. Tais práticas exigem, por sua vez, conforme contribuição de Tarsila, “métodos adequados e objetivos que poderiam ser cumpridos, ainda mais levando em consideração a diversidade do alunado”. Além do conhecimento de si e do outro, Cecília propôs que “uma postura dialógica facilita a comunicação entre o educador e o educando, e esta interação permite um melhor desenvolvimento na aprendizagem e na aquisição dos conhecimentos científicos”. Tais conhecimentos, conforme Fernando, requerem “a troca de experiências, nos mais diversos pontos de vista e experiências culturais, sociais, de gêneros, religiosos, ou, até mesmo, nas diversas especialidades de conhecimentos científicos. Em suma, o diálogo seria essa ponte que ligaria todos os sujeitos em suas mais variadas realidades”. Dessa forma, o diálogo, enquanto um procedimento favorável ao reconhecimento de si mesmo e do outro, caracteriza-se como uma forma de conhecimento e se transforma em uma dinâmica reveladora de aprendizagens científicas, elementos considerados essenciais do projeto formativo e da prática de recordação e produção de conhecimentos.

O quarto tema, o mais direcionado para o percurso pedagógico, buscou sugestões de: como fomentar atitudes e atividades dialogais no processo de ensino e aprendizagem? O conjunto de sugestões revelou, portanto, atitudes mais pessoais, que poderiam ser desenvolvidas no cotidiano, a exemplo da proposta de Cecília, ao mencionar que “o diálogo poderá atuar como um fator psicológico, formando um elo para o cognitivo que resultará em ações concretas de aprendizado”. Com o objetivo de ampliar essa percepção, Tarsila indicou atividades mais coletivas, tais como “as rodas de conversas, reuniões e momentos específicos de escuta sensível com os profissionais, os estudantes e os familiares”. Além da escuta, Fernando sugeriu alguns métodos que seriam mais apropriados, tais como “conversas em forma de grupos focais, debates, seminários com temas escolhidos pelos participantes”. Para ampliar essas possibilidades, Nísia sugeriu “o ensino por meio de narrativas de vida, de (re)criação da arte e literatura em artes autorais, a (re)construção de jogos de autoria dos próprios aprendizes”. E, além das atitudes e atividades apropriadas, Maria Victória propôs “que o espaço escolar precisaria ser acolhedor e harmônico, criando um clima escolar favorável para o desenvolvimento de projetos pedagógicos construídos coletivamente e de forma democrática”. Vinculado a essa proposta, Anísio sugeriu “a concepção e o desenvolvimento de processos formativos de educadores/as e educandos/as que tenham o diálogo como um dos pressupostos, desenvolvendo, assim, projetos pedagógicos que favoreçam a dinâmica dialógica em ações e práticas educacionais”. O conjunto das contribuições, no sentido de qualificar o projeto pedagógico, por meio do diálogo, precisaria incorporar atitudes subjetivas e coletivas que fossem favoráveis à

escuta, à palavra e à participação, mas, ao mesmo tempo, desenvolver atividades pessoais e grupais que pudessem favorecer o exercício do diálogo e, assim, constituir um tempo-espaço favorável de ensino e aprendizagem.

E, por fim, foi perguntado: que sugestões você daria para configurar a educação, neste terceiro milênio, com características e dimensões mais dialógicas? Foi oportuno compreender que os participantes desejavam um projeto educativo, pautado no diálogo, porém mais integrado entre os sujeitos e mais articulado entre os processos pedagógicos. Nesse sentido, Cecília propôs “uma atitude pedagógica que deseja promover os valores e as virtudes na formação do aluno, e implantar uma cultura dialógica que se oponha ao individualismo que adentra a escola”. Para isso, Tarsila sugeriu que “é necessário que haja mais trocas de saberes entre os profissionais e também que haja diálogo com toda a comunidade escolar, de modo que todos se entendam, se escutem e se acertem”. Em outras palavras, todos os sujeitos envolvidos no projeto educacional precisariam participar de forma dialógica e que, para isso, conforme proposta de Fernando, “houvesse mais espaço para apresentações de ideias, pensamentos elaborados, sem julgamentos da pessoa, mas apenas do conteúdo, se for o caso, ou da ordem lógica da organização sistemática do pensamento”. Além da dinâmica relacional, Maria Victória indicou que “a organização dos espaços formais de educação deve ser pensado e projetado, como espaço de diálogo, na estrutura física, na cultura construída e na organização pedagógica. Além disso, a formação docente deve considerar o diálogo como tema em/de destaque; a formulação e a construção de políticas públicas podem ser baseadas no diálogo entre todos os agentes envolvidos; a democracia precisa ser fortalecida em todas as esferas sociais, principalmente na educação; considerar a gestão democrática e participativa como fundamento das relações estabelecidas na escola”. Com base nessas propostas, Nísia apontou que “a educação para o século XXI precisaria se comprometer a (trans)formar a realidade da vida das pessoas para que elas sejam realizadas em todas as instâncias de suas vidas, não apenas para o mercado consumidor do trabalho. Ou seja, a educação do terceiro milênio tem um compromisso de fazer as pessoas buscarem a plenitude de suas conquistas, de prepará-las para viverem com mais intensidade, respeito mútuo e amor em suas relações pessoais, com o meio ambiente, com suas crenças (independente de credos religiosos assumidos), com o trabalho, com o cuidado de si mesmas como a primeira morada da qual precisam cuidar, para então cuidarem do meio externo e de outras pessoas”. Já Anísio citou uma dimensão mais esperançosa ou uma “educação que esteja aberta e conectada com as novas formas de comunicação da contemporaneidade. Uma educação interligada e comprometida com os desafios e as potencialidades que se apresentam na atualidade. Uma educação pautada e que favoreça a promoção dos valores fundamentais de direitos humanos, como a dignidade, o respeito, a inclusão, a cidadania e a fraternidade”.

Tendo como referência, portanto, a contribuição dos participantes da pesquisa, percebe-se, no entanto, um desafio posto a cada realidade educacional, mas eles consideram o diálogo como uma dinâmica desencadeadora de novas formas de compreender e praticar a educação no limiar deste novo século.

## Considerações finais

A prática do diálogo, vinculada à formação pessoal e à formulação conceitual, está inserida na *Paideia* grega e, desde então, vem acompanhando, de uma forma ou de outra, os projetos educativos. No contexto atual, a filosofia da educação, conforme Ghiraldelli Júnior (2006, p. 35), “é a atividade pela qual há a legitimação da pedagogia e alguma indicação para a escolha da didática, de maneira que a educação ocorra de um bom modo”. Portanto, uma educação que tem como pressuposto o diálogo teria a possibilidade de ampliar a consciência, aprofundar a reflexão teórica e potencializar um percurso de ensino e aprendizagem pautado em uma pedagogia dialógica.

É com essa perspectiva que Dalbosco (2007) indica uma pedagogia filosófica, pela qual se articularia uma racionalidade reflexivo-processual com uma racionalidade procedimental, por meio das cercanias do diálogo. Para isso, deve-se estabelecer uma reflexão e uma ação pedagógica que desejam, segundo Balbinot (2006), superar um verticalismo pedagógico e fortalecer uma práxis dialógica, com a finalidade de poder “ser mais” e com o objetivo de “agir melhor”. Com base nessa perspectiva é que se pretendeu compreender o diálogo, objetivando desenvolver um ato relacional comunicativo, um procedimento integrador entre a reflexão e a ação, tendo em vista promover um processo pedagógico transversal.

Tanto a recordação de alguns teóricos que refletiram sobre a temática do diálogo no percurso educativo quanto a manifestação significativa dos participantes da pesquisa revelam a importância do diálogo, em constituir-se em uma dinâmica inerente à condição humana, principalmente em ambientes caracterizados por profundas rupturas existenciais, em um procedimento apropriado para resgatar e prospectar conhecimentos que dialoguem com a diversidade de pensamentos e em um processo integral e integrador da diversidade de pedagogias e metodologias de ensino e aprendizagem.

Por essa razão, o diálogo, enquanto um fenômeno que está sendo proposto como uma dinâmica transversal no projeto educativo, precisa ser interrogado, contextualizado e compreendido constantemente. Recomenda-se, portanto, exercitar a abertura de consciência, para que, na percepção da ciência, possa-se reconhecer que o conhecimento é interativo, contextualizado e histórico e que a metodologia, com base na fenomenologia, seria um sinal a ser interpretado, um sentido a ser compreendido e um significado a ser proposto, para potencializar o diálogo como um procedimento pedagógico transversal.

## Notas

1 Pós-doutor em Educação e Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Especialista em Aprendizagem Cooperativa e Tecnologias Educacionais pela UCB e especialista em Psicoterapia Junguiana pela Faculdade de Saúde de São Paulo. Foi pró-reitor de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação. Atualmente, é professor/pesquisador permanente do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UCB. *E-mail:* luiz.siveres@gmail.com.

## Referências

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

BALBINOT, Rodinei. **Ação pedagógica: entre verticalismo pedagógico e práxis dialógica**. São Paulo: Paulinas, 2006.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

BURBULES, Nicholas. **Dialogue in teaching: theory and practice**. New York: Teachers College Press, 1993.

CAMPOS, Pedro Ortega. **Educar perguntando**. Ajuda filosófica na escola e na vida. São Paulo: Paulinas, 2008.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Pedagogia filosófica: cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**. Complementos e índice. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GUILHERME, Alexandre; MORGAN, W. John. **Philosophy, dialogue, and education**. Nine modern European Philosophers. London: Routledge, 2018.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ática, 2006.

HAN, Byung-Chu. **Hiperculturalidade: cultura e globalização**. Petrópolis: Vozes, 2019.

LACROIX, Alain. **A razão**. Análise da noção, estudo de textos: Platão, Aristóteles, Kant, Heidegger. Petrópolis: Vozes, 2009.

METHA, Sonia. Pequenas e grandes histórias: para além de teorias em disputa, rumo ao “Multiálogo”. *In*: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas; UNTERHALTER, Elaine (org.). **Educação comparada**. Panorama internacional e perspectivas. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. vol. 2, p. 647-669.

MURPHY, Daniel. **Martin Buber’s philosophy of education**. Guilford: Billing & Sons, 1988.

PLATÃO. **Diálogos**. Madrid: Gredos, 1981.

SWIDLER, Leonard; DURAN, Khalid; FIRESTONE, Reuven. **Triologue**. Jews, christians and muslims in dialogue. New London, CT: Twenty Third Publications, 2007.

TEIXEIRA, Faustino Luis Couto. **Buscadores do diálogo**. Itinerários inter-religiosos. São Paulo: Paulinas, 2012.