

Nós professores, eles alunos: A importância do diálogo e o papel da escuta no processo de ensino e aprendizagem.

Ney Carlos Lucca¹

RESUMO:

Tendo como ponto de partida que a educação se processa a partir da interação entre professor e aluno, debruçados sobre um contexto a ser descoberto ou compreendido, este artigo originou-se de um interesse especial em melhor entender o diálogo que ocorre no processo educativo. Neste sentido, este estudo teórico aborda o processo dialógico como pressuposto da educação e tem como eixo principal a contribuição da hermenêutica filosófica, suas implicações e requisitos para o desenvolvimento do diálogo autêntico, considerando este como fundamental para uma prática pedagógica reflexiva, capaz de produzir o entendimento necessário nas questões presentes no cotidiano escolar.

Palavras chave: professor, aluno, ensino, diálogo, hermenêutica.

Área: Educação

¹ Aluno da Pós-Graduação em Docência no Ensino Superior e Professor da Faculdade União das Américas – UNIAMÉRICA.

INTRODUÇÃO

A partir de estudos que pesquisavam o perfil de professores destacados pelos alunos, como bons professores ou professores criativos, pareceu-me interessante encontrar em seus exemplos o que seria determinante para o sucesso, ou mesmo, o que, na percepção dos alunos, em termos de conhecimentos ou habilidades, era considerado relevante.

A pesquisa demonstrou que entre os pontos mais citados está a relação professor-aluno e assim algumas questões me levaram a refletir sobre como o professor poderia estar preparado para entender e ter domínio sobre esta área, para mim ainda nebulosa. E, principalmente, porque nas pesquisas verificadas ficou evidenciada a falta de uma formação apropriada para o ensino, ou seja, os professores têm mais preparação em relação aos conteúdos específicos das suas disciplinas do que para o processo de ensino-aprendizagem em si.

Esta deficiência é observada em termos de recursos didáticos e, sobretudo, sob que prisma ou base teórica constrói sua conduta. Esta situação ocorre mesmo quando o professor atua de uma maneira diferenciada e é destacado como detentor de práticas reconhecidas como melhores, pois o faz intuitivamente e ainda mantém uma cultura limitada sob o aspecto epistemológico.

Depreende-se disto que mais do que uma formação pedagógica, em sentido estrito, a necessidade está no despertar uma nova visão da tarefa de ensino, como pressuposto fundamental para uma ação reflexiva e centrada na aprendizagem do aluno.

Esta nova visão prevê um docente que não é apenas emissor, mas também receptor, na dinâmica comunicacional em sala de aula, como diz Freire (2002, p. 25): "é o ato de aprender que justifica a relação estabelecida entre professores e professoras com seus alunos e alunas". Pontua, ainda, que "não há docência sem discência, ou seja, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

Enquanto Freire ressalta a importância do foco na aprendizagem e a interação do professor com o aluno, o sentido do diálogo é aprofundado por Gadamer, destacando-o como diálogo autêntico, numa ação permeada de reflexão e interpretação, ou seja, uma questão central nos processos educativos.

A teoria da hermenêutica dialógica de Gadamer encontra na Educação, pelas suas relações dinâmicas e instáveis, um solo fértil e propício para a sua aplicação, não como método no seu sentido estrito, mas como uma bússola que orienta uma maneira de agir, preservando a liberdade e ensejando a autonomia.

O objetivo, neste artigo, é desenvolver uma discussão acerca da categoria diálogo, sob o ponto de vista da hermenêutica filosófica, enquanto ferramenta da prática educacional e rever pressupostos filosóficos para a consolidação de uma educação

reflexiva.

Como afirma Alarcão, o grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a autonomia intelectual e o senso crítico. E o desenvolvimento do espírito crítico, continua Alarcão: "faz-se no diálogo, no confronto de ideias e práticas, na capacidade de ouvir o outro, mas também a si próprio e de se autocriticar" (ALARCÃO, 2003, p. 32).

Este desafio, pois, exige um novo paradigma, fundamentado numa mudança de perspectiva, traduzida então como agir pedagógico, em distinção às práticas educativas realizadas mecanicamente e que não são postas em dúvida (fazer pedagógico), mas têm seu fim em si mesmas. O agir pedagógico se efetua a partir de uma relação professor-aluno horizontalizada, mediada pelo diálogo.

1.PROBLEMATIZAÇÃO: EXISTE O DIÁLOGO NO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM?

O que se observa no cotidiano escolar é que este tem se apresentado à maioria dos professores como um espaço de tensão contínua, daí talvez a explicação desta profissão figurar entre as mais estressantes. Nesta atividade, além das discussões sobre questões didático-pedagógicas, acrescentam-se enfrentamentos pessoais, agressões e dilemas disciplinares que entram o trabalho em sala de aula.

A atualidade nos força a buscar não respostas, mas perguntas que nos indiquem um meio de equilíbrio, nas relações entre segmentos notoriamente opostos e que assumem posições dicotômicas, a saber: professor e aluno.

Estas constatações conduzem a algumas questões pertinentes: Por que a relação professor-aluno tende a ser conflituosa? Estaremos a nos isentar, enquanto professores, de toda responsabilidade ou poderemos contribuir para que ocorra uma parceria, já que ambas as partes são partícipes do mesmo processo? Neste sentido, qual o entendimento possível para alterar este quadro permanente?

Na era da comunicação, que fatores não permitem que ela ocorra na educação? Como superar o impasse diante da atual realidade escolar, onde os alunos não ouvem os professores, e será que os professores ouvem os alunos? Mas o que é ouvir? Terá relação com interpretação de sentidos?

Diante da necessidade de adequação das ações pedagógicas neste início de século, permeado por incertezas, complexas alterações sociais, intenso fluxo de informação e amplo acesso ao conhecimento, urge que o professor faça uma reflexão sobre suas práticas e principalmente sobre como orientar-se ideologicamente de maneira a fundamentar e amparar suas condutas.

Diversos autores têm denunciado a ineficiência da escola tradicional, seu papel disciplinador e suas estratégias autoritárias,

caracterizando um proceder reprodutivista e não reflexivo.

Este "estado das coisas" tem sido mantido pelo processo de formação docente atual. Chamlian (2003) observa que "a simples introdução de uma disciplina de caráter pedagógico, sem ter claros os pressupostos dessa atividade e no que deveria consistir a prática, significaria reduzir as possibilidades de reflexão sobre a natureza da atividade docente no ensino superior". Tarefa que a autora considera essencial para a formação desse profissional.

Assim, penso que não seja possível abordar a questão dos processos educativos e de formação docente, sem antes considerarmos que tipo de racionalidade nos tem dirigido.

A prática pedagógica no cotidiano escolar desenvolve-se, em geral, orientada por fatores operativos e pragmáticos. Como diz Mühl (s/d, p.124): "Em todo o agir existe implícita uma racionalidade que o fundamenta e legitima; todo ato humano já é, por sua natureza, racional, apresentando um determinado nível de compreensão de parte daquele que o realiza".

Considerando racionalidade "um conjunto de hipóteses acerca da forma como decidimos entre critérios de correção, quando falamos da justificação de crenças e valores que determinam pensamentos e ações" (AURÉLIO), ou seja, a justificativa ou razão que explica atitudes ou condutas, se faz mister que analisemos, na condição de educadores, onde se originam as nossas práticas, pensamentos e ações, ou seja, que leitura fazemos da nossa realidade. E que esta reflexão nos indique, da maneira mais clara possível, aonde queremos ou devemos chegar.

A racionalidade técnica que está presente na educação tem sua raiz na teoria positivista, que tenta conhecer o mundo e controlá-lo através da objetividade, usando-se das ciências naturais, em seus postulados teóricos. Quando aproximada das teorias educacionais, essa forma de razão se apresenta de diferentes maneiras. Através dela observa-se que a realidade educacional passa a ser controlada matematicamente, onde tudo é previsível e controlado, a fim de se obterem melhores resultados (GIROUX, citado por RUIZ, 2007).

Habermas, em sua Teoria Crítica (1992), revela sua preocupação com o modelo cognitivo-instrumental de conhecimento assentado sobre os pressupostos do positivismo. Para ele, a concepção positivista de ciência, "que baseada num reducionismo empírico-instrumental, tem-se arvorado dona da racionalidade, escanteando as questões dos valores, da ética e da justiça para o âmbito da irracionalidade científica" (BOUFLEUER, 2001, p.13).

Este modelo está muito presente no processo educativo, tanto que Zaslavsky (s/d. p.3), afirma que "é de comum acordo o diagnóstico considerando a Educação no reducionismo próprio da racionalidade instrumental, privilegiando no conhecimento e nas práticas a relação sujeito-objeto da epistemologia moderna". Boufleuer ressalta ainda que esta postura objetivadora afeta negativamente as relações pedagógicas, resultando em práticas

autoritárias e desumanizadoras (2001, p. 85).

A partir da visão crítica de Habermas, somos instigados a construir uma nova forma de agir nos atuais sistemas de ensino, onde o professor muda o eixo na relação professor-aluno, de verticalização para horizontalização. Como expressa Boufleuer: "deixando a condição de ação sobre os outros, para agir com os outros, ao modo de uma ação comunicativa, baseada na colaboração e cooperação entre as partes envolvidas" (BOUFLEUER, 2001, p. 80).

Para mudar esta forma de agir, podemos nos amparar na hermenêutica filosófica, uma vez que esta busca reconciliar o conhecimento com seu sentido ético, moral e político. Segundo Stein apud Ayres, (2005, p.556), caracteriza-se como uma profunda rejeição da redução instrumental da racionalidade contemporânea, especialmente ao seu caráter fragmentário, impresso pelo tecnicismo.

O termo hermenêutica designa genericamente "a arte e a ciência da interpretação" (RUNES, citado por AYRES, 2005, p. 555). Etimologicamente ligado a Hermes, deus grego que traduzia as mensagens do Olimpo para os mortais. O termo, tem o sentido lato de interpretação e compreensão.

Nesta perspectiva, a hermenêutica filosófica tem papéis relevantes a cumprir, quais sejam: compreender o fazer pedagógico operante hoje na educação e tentar identificar onde e como se configuram os obstáculos ao agir de modo crítico e contextualizado com a realidade que se faz no cotidiano.

Estes obstáculos, em síntese, são expressos por um fazer educativo reprodutivo, como coloca Ruiz (2003), "isto é observado pelo pragmatismo que muitas vezes determina o nosso pensar e agir, onde os fins acabam por justificar os meios. Nesta perspectiva, valorizam-se mais os resultados estatísticos do que o processo em si mesmo".

A compreensão do processo educativo, em suas várias faces, requer reflexão e uma autocrítica. E nesta reflexão, justamente, se pode encontrar a ampliação do sentido da educação. Por isto, afirma Prestes, (2003, p. 83): "a possibilidade compreensiva da hermenêutica permite que a educação torne esclarecidas, para si mesma, suas próprias bases de justificação".

Assim, o processo educativo passa a considerar a pluralidade de concepções pedagógicas e não se restringe a um único caminho a seguir, mas, sobretudo, reconhece a importância dos atores envolvidos na experiência formativa.

Se entendemos que o conhecimento não é um produto pronto e acabado a ser transmitido e reproduzido, mas um instrumento de capacitação e emancipação dos alunos, então o professor precisa reconhecer-se como sujeito que, além do domínio de sua matéria, precisa conceber o aluno como também sujeito, como o indivíduo cognoscente com o qual trabalha e com ele

estabelecer um processo dialógico.

Desta forma, a pesquisa bibliográfica, no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, enseja um olhar sobre o contexto sócio-histórico em que estamos inseridos.

2. HISTÓRICO RECENTE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Investigando o desenvolvimento da formação docente no ensino superior, Lima (1997) observa pontos falhos, onde o processo formativo é disponibilizado por uma disciplina: Metodologia/Didática do Ensino Superior. Em seus estudos ela reconhece a necessidade da construção teórica dessa disciplina como um dos pontos a avançar concretamente a partir de nossa prática como professores.

As mudanças na estrutura e funcionamento no ensino superior se dão a partir de 1968, quando entrou em vigor a Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5540/68), que criou os departamentos e o sistema de créditos, entre outras inovações. Esta reformulação global passou a exigir uma formação escolar específica para o magistério superior, seja no nível do mestrado, seja no de doutorado ou de especialização (OLIVEN, citado por CAMILO, 2007, p.5).

Todavia, o surgimento da disciplina Metodologia e Didática do Ensino Superior não se dá com a reforma da Lei 5.540; ela vai emergir, sobretudo, das transformações internas surgidas no bojo da cátedra, desde que a expansão do ensino superior passou a exigir um maior número de professores trabalhando junto do catedrático e aprendendo, sob a sua supervisão, a exercer a docência (LIMA, 1997, p. 46).

Na época a faculdade era composta de cátedras, cada uma correspondente a certa área do saber. A reunião das cátedras numa certa ordem compunha os cursos. Ao catedrático estavam vinculados os professores, livre-docentes, adjuntos, assistentes e auxiliares, aos quais atribuía tarefas docentes, de pesquisa e de prestação de serviços.

O critério para seleção de docentes baseava-se no mérito técnico, ou seja, bastava o domínio adequado do seu campo de saber. Neste sentido, o melhor professor universitário seria o melhor especialista em um conteúdo específico.

Entretanto, existia um certo processo de formação docente. Esta formação se dava num trabalho cooperativo e coletivo, onde o grupo de professores executava a preparação planejando e estudando juntos, uns assistindo às aulas dos outros e fazendo comentários, avaliando os alunos com os mesmos critérios adotados naquela cátedra (LIMA, 1997, p. 48).

As práticas de ensino representavam, deste modo, um esboço do projeto de formação de professores de Ensino Superior. Porém, como eram subordinadas ao professor catedrático, que era

o titular vitalício de sua área de saber, representavam uma relação pedagógica fundada no autoritarismo e, portanto, uma relação professor-aluno verticalizada.

Com o surgimento de uma nova sociedade industrializada, o ensino tradicional clássico foi perdendo o seu vigor e seu sistema de ensino não correspondia aos interesses e necessidades do sistema de ensino superior em expansão e havia uma necessidade de se atualizar os professores novos e os recém-contratados, sem nenhuma formação pedagógica prévia (LIMA, 1997, p. 49).

Masetto, citado por Lima (1997), afirma que os cursos de Metodologia do Ensino Superior surgiram em face de uma disposição legal do Conselho Federal de Educação, preocupado em preparar docentes para as Universidades, em incentivar a carreira de Magistério e reconhecendo a grande dificuldade que os professores tinham de realizar esses objetivos pela via dos cursos de Pós-Graduação "*stricto sensu*" com uma carga horária de 360 h, das quais apenas 60 horas seriam dedicadas ao estudo de Metodologia do Ensino Superior.

Berbel, citada por Lima (1997) em sua tese de doutorado, investigando a inserção dessa disciplina na Pós-Graduação como decorrente da necessidade, confirmada por educadores e legisladores, de um preparo pedagógico dos profissionais de ensino do 3º Grau, afirma:

Não há construção teórica sobre métodos de ensino que seja suficientemente consistente, para distinguir a metodologia utilizada no ensino superior da metodologia utilizada nos níveis anteriores de escolaridade. Além disso, as evidências apontam para a não diferenciação de conteúdo entre a Metodologia do Ensino Superior e a Didática Geral.

Como ocorre a atuação e formação docente atualmente? Pode-se constatar que, embora as Diretrizes Curriculares Nacionais preconizem uma flexibilidade no processo de ensino e aprendizagem, permitindo a professores e coordenadores a liberdade para definir seus conteúdos e práticas, ou seja, desfrutar de autonomia, mesmo assim continuam enraizados na concepção tecnicista. Este panorama revela, segundo vários autores, que a realização de cursos de Didática é insuficiente para o exercício da docência, justificando a necessidade de formação pedagógica específica.

Por exemplo, no estudo que teve por objetivo verificar os fatores influentes em sala de aula, sob a ótica dos alunos, realizado por Godoy (1989), é manifestada a preferência por docentes que mantêm com os alunos um clima de diálogo e informalidade, que satisfaçam o desejo de participação do aluno, através de perguntas. Comenta a autora: "*o importante é conhecer as expectativas do aluno para poder atuar a partir delas, inclusive para promover mudanças ou adequar-se com estratégias apropriadas às suas*

necessidades".

Santeiro e Cols (2004) pesquisaram os atributos que caracterizam o professor facilitador da criatividade, segundo os alunos universitários; tendo em vista que a criatividade é tida como essencial para o desenvolvimento das pessoas que se relacionam em sala de aula. Acreditam ainda que esta criatividade é favorecida por um clima de espontaneidade em sala de aula.

Os resultados demonstraram que traços da personalidade do professor e técnicas instrucionais não foram apontados como determinantes, mas sim o modo como se comunica e se relaciona com os alunos. O relacionar-se, neste caso, foi caracterizado por proporcionar o diálogo, facilitar a formulação de perguntas, em contraposição às técnicas de aulas expositivas. Segundo os autores estes dados refletem um modelo clássico de ensino e formação de profissionais da área da saúde.

Para Pardini e Cols (1999), a ênfase no domínio cognitivo, por parte dos docentes, reflete a prevalência da concepção tecnicista sobre o seu fazer pedagógico. No estudo em que analisaram as práticas docentes de professores da área da saúde, observaram também não haver também integração com outras disciplinas, bem como práticas dialógicas capazes de assumir, como diz Freire (2002, p. 21), "um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão". Sendo então, o processo ensino-aprendizagem centrado no professor e na reprodução pelos alunos. O que configura uma prática verticalizada da relação professor-aluno e enraizada na concepção bancária da educação.

Na sua pesquisa realizada junto a alunos de Práticas de Ensino de Ciências Sociais, em 1993, para formação de professores de Sociologia, Penteado (2002) relata que lhe chamou a atenção, a ausência de habilidades fundamentais na construção da identidade de um professor, cuja conduta se pautasse pela comunicação com o aluno e pela reflexão sobre a prática docente. Revelando, como ela chama, a presença de um "professor fantasma", pela incorporação fragmentada de práticas de "ensino produtivo", porém ainda com um modelo de professor autoritário.

Em outro estudo, Chamlian (2003) relata que, a partir de pesquisa realizada com um grupo de professores inovadores da Universidade de São Paulo, tendo como objetivo procurar subsídios para a formação do professor universitário e encontrar os motivos que levaram aqueles docentes a mudar sua prática, bem como encontrar relações entre essas mudanças e uma concepção de ensino, chegou à conclusão de que na universidade a atividade de pesquisa é supervalorizada, ao passo que não havia nem a consideração sobre os tipos de critérios para avaliar a atividade de docência.

Em relação à questão pedagógica, constatou a necessidade de um tratamento mais adequado ao conteúdo desenvolvido, tendo

em vista a melhor assimilação por parte do aluno. Estes professores souberam encontrar soluções para seus problemas, apoiados ou não em teorias pedagógicas, mas, sem dúvida, na sua reflexão sobre os problemas de formação em sua área de conhecimento (CHAMLIAN, 2003).

Segundo Chamlian, há a necessidade de combater sistematicamente a tendência da prescrição pura e simples no campo da formação do professor em geral, pois

as decorrências de uma simplificação dessa natureza serão ainda mais graves no caso da introdução indiscriminada de disciplinas pedagógicas em cursos de pós-graduação, pois podem produzir um novo consenso, já presente nas licenciaturas, de que a formação pedagógica não passa de um receituário rapidamente adquirido e que pouca influência produz na formação em nível de pós-graduação. Acreditamos que a primeira tarefa da formação pedagógica seria a de promover uma sensibilização à dificuldade pedagógica.

Conclui a pesquisadora que parece temerário pensar em intervir nessa formação sem ter delimitado um campo teórico específico e adequado que sirva de ponto de referência e de confronto para a própria intervenção. Portanto, além de disciplinas pedagógicas, a formação do profissional docente requer condições que possibilitem a reflexão sobre a natureza da atividade docente e o desenvolvimento de sua própria autonomia, ou seja, o poder de decidir sobre os rumos de sua atividade (CHAMLIAN, 2003).

Esta constatação também é verificada por Berbel (1994), através de um estudo de amplitude nacional, sobre a maneira pela qual a disciplina Metodologia do Ensino Superior era organizada e ministrada. Percebeu-se que, salvo raras exceções, ela apresentava-se como disciplina que reproduzia as temáticas das disciplinas pedagógicas das licenciaturas, e acentuava seu caráter pragmático de orientação para a condução da atividade.

O cenário da atualidade expressa mudanças e incertezas, onde o professor precisa buscar alternativas para a adequação de sua ação, uma vez que o modelo de "ensinagem", copiado de décadas passadas com métodos já desgastados, já não se aplica mais ao contexto em que vivemos.

Poderíamos até falar em crise na educação, não no sentido de sofrimento, mas como bem colocado por Gandin, no sentido de decisão. Ou ainda, como expressou Walter Benjamin o que seja crise: "*é um momento em que os valores estabelecidos já não resolvem os problemas nem trazem a necessária segurança e, com o mesmo intuito, os novos ainda não produziram resultados claros*" (BENJAMIN, citado por GANDIN 1994, p. 21).

Nesta perspectiva, o desafio é estabelecer uma nova proposta para o processo ensino-aprendizagem em que se defina

uma visão de homem e de profissional que se pretende formar e que atenda a essas novas exigências sociais e experiências de vida dos alunos. Aqui se impõe a quebra do paradigma imposto pelo modelo tecnicista, onde a assimetria ainda é evidente, e a relação professor-aluno é caracterizada por ser uma relação entre desiguais.

Neste cenário, temos por um lado o professor, representado como o detentor do conhecimento e com poder de punição ou atitudes e ações autoritárias em sala de aula. Já os alunos demonstram indisciplina, seja cognitiva, como: submissão, passividade e atitude acrítica na aquisição do conhecimento; ou comportamental, nas suas várias formas que acabam por tumultuar o ambiente em sala de aula.

Freire (2002, p. 25) já alertava para o fato do esvaziamento da relação dialética de aprendizagem de toda pessoa humana. Esta distanciação advém da apropriação de alguns conceitos prisioneiros de uma certa reificação, se quisermos, de uma certa coisificação, desligados da sua natural relatividade e contextualização (DIAS, 2001). É o caso dos conceitos: aluno, pessoa e relação pedagógica.

A aprendizagem não pode desvincular-se do seu sentido fundamental: o humano, pois no momento em que me considero dono do capital intelectual, passo a considerar o outro apenas como objeto e a aprendizagem se reduz a um instrumento.

Neste sentido, comunicação autêntica na relação pedagógica é a que se estabelece entre pessoas, e não entre indivíduos investidos de papéis sociais. Ou, ainda, é a comunicação que, para além dos conteúdos programáticos e da complexidade social e institucional envolvida, tem em conta os afetos e as emoções, tanto dos alunos como dos professores.

Segundo Dias, ser congruente na relação com o aluno significa *"estar aberto e não defensivo, e ter uma atitude positiva incondicional, corresponde à aceitação do aluno nas suas manifestações, sem julgamentos prévios, implica aceitá-lo como ele é, e não como o professor gostaria que ele fosse"*.

Esta postura voltada para o sentido humano pode ser denominada de amor, ou como diz Novaski (2008, p.14): *"bem-querer é o sabor do saber"*. Para que isto ocorra, portanto, é preciso que o professor veja sua aula como encontro de gente com gente e esteja atento, igualmente, às abordagens e reducionismos que acabam por afastar as pessoas das pessoas e de onde se originam os conflitos, insatisfações, ressentimentos e violência.

Todavia, falar de amor em educação não significa ordinariamente dar lugar à licenciosidade, defender o estereótipo do 'professor bonzinho'. Neste contexto, Buber procura caracterizar o que seja amor, *"não é algo que se possa obter, ou que aconteça de modo instantâneo, ele advém de uma relação entre polos dialogantes, onde ocorre o estabelecimento de elos de confiança e responsabilidade de ambas as partes"* (BUBER, 1979, p.17).

O pressuposto de Freire (1987 e 1996) é que a

centralidade, em qualquer processo educativo, é sempre o outro e não há como pensar a autonomia dos educandos, sem levar em conta as experiências existenciais, seus saberes não formalizados ou confinados.

Neste viés, podemos encontrar na filosofia de Martin Buber a 'pedra angular' para o desenvolvimento de uma relação dialógica. Segundo Buber, o homem pode relacionar-se de duas formas com os outros seres: tomando-os por objetos ou colocando-se na presença deles. Essas duas atitudes são expressas por aquilo que o autor chama de palavras-princípio, respectivamente a palavra-princípio EU-ISSO e a palavra princípio EU-TU.

A palavra-princípio não é uma simples expressão verbal ou um mero rótulo, mas sim uma realidade que está intimamente ligada à essência do homem, pois a palavra-princípio, uma vez proferida, fundamenta a existência do homem, significa, pois, o desenvolvimento de uma postura frente a um ser (von ZUBEN, S/D).

Nesta esfera, podemos nos dirigir a alguém e receber o TU. É a relação onde mais claramente percebemos a reciprocidade. É o diálogo por excelência: A palavra-princípio EU-TU instaura a relação; o princípio do homem que nessa palavra se realiza é, segundo Buber, o princípio dialógico (OLIVEIRA, 2005, p. 8).

Por outro lado, EU-ISSO, diz respeito ao mundo experimental, ao mundo das ideias e dos conceitos, uma atitude objetivada onde está contido o modelo sujeito e objeto, passível de normatizações e apropriação meramente utilitária, significa entrar no mundo da separação.

De acordo com a exposição acima, temos como ponto de partida o entendimento de que para se estabelecer uma relação dialógica, a relação professor-aluno necessita alterar seu eixo e que esta horizontalização exige mais que respeito à posição do aluno, exige amor. E mais que atitude não preconceituosa, exige o reconhecimento da alteridade.

Todavia é importante que se conheça mais a respeito do que seja diálogo autêntico e como pode ser concretizada uma prática dialógica no ambiente escolar.

3. O DIÁLOGO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Se considerarmos um processo linguístico que se dá entre pessoas, teremos uma noção inicial, porém ampla e inconclusiva. Deste modo, a abordagem das peculiaridades do que seja um diálogo se faz necessária, de maneira a estabelecer um melhor entendimento do que seja o diálogo autêntico.

Primeiramente, não devemos confundir diálogo com persuasão, ou ação sobre o outro através das palavras. Desta forma, encontramos em Gadamer, considerado o Sócrates contemporâneo, as bases ou condições para a ocorrência de um autêntico diálogo.

Ao estilo socrático, inicialmente devemos nos perguntar 'o que é um diálogo?'

Diálogo = *Houaiss*

1. fala em que há a interação entre dois ou mais indivíduos; colóquio, conversa
2. Derivação: por extensão de sentido. contato e discussão entre duas partes em busca de um acordo

O diálogo é algo que ocorre entre dois sujeitos, onde neste encontro há comunicação entre o emissor e o receptor, invertendo-se constantemente o sentido e sem imposição de opinião, o que redundaria em monólogo. Pelo contrário, no diálogo ocorre o reconhecimento do outro, de seu ponto de vista, de sua condição de sujeito, de maneira que as diferenças não são somente reconhecidas, são respeitadas, afinal como diz Gadamer: "o outro também pode ter razão" (ROHDEN, 2005, p.197).

Dentre os vários tipos de diálogo, o que mais nos interessa ou o que melhor deve ser compreendido, no nosso caso, é o diálogo pedagógico, pois este se caracteriza, não por ser um procedimento metodológico, mas sim, um processo em que o sujeito, no caso o aluno, chega ao conhecimento por seus próprios meios. Este tipo de diálogo também é conhecido como diálogo maiêutico ou socrático.

Maiêutica (Houaiss): Rubrica: filosofia. método socrático que consiste na multiplicação de perguntas, induzindo o interlocutor na descoberta de suas próprias verdades e na conceituação geral de um objeto. (Michaelis) Heurística • sf (gr heuristiké): Método de ensino que consiste em que o educando chegue à verdade por seus próprios meios.

O diálogo fica, neste caso, estabelecido pela formulação de perguntas. Todavia será diálogo perguntar o que se sabe, ou seja, que já fixa a resposta? Como relata Prestes "A pergunta que não consente em deixar a descoberto a questionabilidade do que se pergunta, é uma pergunta aparente, típica do processo pedagógico e retórico" (PRESTES, p. 58).

Rohden (2002) salienta que o diálogo é um processo efetivo, e "possui uma força transformadora"; para ele concorrem: confiança, amizade, troca de experiências, parceria e "quando ocorre, permanece algo em nós (...) por isso possui uma afinidade peculiar com a amizade". Nesta perspectiva, completa: "o diálogo hermenêutico é o lugar apropriado, por excelência, para o acontecer da experiência hermenêutica" (ROHDEN, 2002, p. 179).

Todavia, será pertinente o questionamento: pode haver diálogo entre professor e aluno, em se considerando o desnível entre ambos? Nosso ponto de partida será a ideia de que na verdade são parceiros de um mesmo projeto, isto é, ensinar e aprender. Até

então, isto não representa maior novidade no âmbito educacional, o avanço é representado pelo conceito de que neste empreendimento deve haver um objetivo a ser acordado, portanto a visão dos objetivos, da temática que está sendo tratada, leva à discussão dos meios a serem utilizados.

Esta discussão sobre objetivos, problemas e pensamentos diferentes, obviamente, implica em negociação. Neste sentido, Dalbosco considera o agir pedagógico *"como um ato de constante negociação, uma vez que não há relação de ensino sem resistências e conflitos (...)"*, e continua: *"o professor malsucedido é aquele que não consegue negociar, mostrando sua incapacidade para o diálogo"* (DALBOSCO, 2007. p.72).

Ao se abordar 'meios', é preciso destacar, justamente, o processo ou ambiente em que se dá o diálogo. Como relata PRESTES (2003, p.91): *"O diálogo constitui-se na possibilidade de experimentar nossa singularidade e a experiência do outro com nossas objeções ou sua aprovação"*.

Portanto, neste contexto, renovam-se a cada encontro dialógico, nossas experiências, abrindo horizontes e trazendo novas perspectivas que resultam numa modificação do nosso entendimento.

Gadamer apud Rohden (2002) diz que o acordo no diálogo só será possível quando se acolherem seus pontos de vista, colocar-se no lugar do outro, reconhecer seu direito de opinião. Nesta perspectiva, Rohden salienta que *"o mais importante não é o assunto ou tema em si, mas os parceiros em questão, como sujeitos que se afetam mutuamente, através da linguagem, a fim de instaurar um logos à realidade"* (ROHDEN, 2002, p. 200).

Para que o diálogo ocorra, também é preciso que nos disponhamos a levar o outro a sério (pela própria possibilidade de o outro ter razão, como diz Gadamer). Esta noção de distintividade, de reconhecer as diferenças daí advindas, e respeitá-las, é que leva ao entendimento mútuo. Assim, o diálogo tem uma liberdade e um final imprevisível, desde que não conduzido arbitrariamente, diferentemente do experimento científico, como relata Rohden (p.201): *"Como todo jogo, o diálogo comporta riscos, descobertas e criações imprevisíveis"*.

Para Hernández (2002, p.15), *"o diálogo implica a honestidade e a possibilidade de intervir em um clima de confiança"*, ou seja, ele é entendido como intercâmbio e reflexão entre os sujeitos. Entretanto, favorecer a aprendizagem a partir do diálogo é algo que não ocorre de maneira espontânea, pois requer, por parte do professor, ter uma escrita e conhecimento atento da turma, uma vez que o diálogo implica que as pessoas estejam abertas a nossa ideia e formas de pensar, a novas maneiras de ver, e que não estejam fechados em seu próprio ponto de vista.

O mostrarem-se uns aos outros é condição natural do ser humano para a interação. Isto implica sair de si mesmo, como

forma de expor-se a outras consciências e, numa atitude solidária, reconhecer os outros em suas próprias diferenças.

No diálogo autêntico está implícita a condição de abertura e esta, para que não se transforme em monólogo, deve ocorrer de parte dos dois polos dialogantes. Desta forma, como afirma Rohden (p.203), *"sem a compreensão mútua do que os parceiros expressam, o diálogo minguará"*. Esta busca pela compreensão mútua é bem exemplificada pelos jovens desta geração, pois que costumam certificar-se constantemente de que estão sendo compreendidos, com as expressões: *"sacou? tá ligado?"*

Nesta condição de abertura está implícita a postura de acolher a palavra do outro. Acolher, como diz Rohden (2002, p. 204), *"não significa consentir ou ratificar incondicionalmente a palavra do outro"*, mas é ouvir, procurar captar, significa pensar a palavra e não rejeitá-la prontamente.

No processo dialógico será tão mais importante ouvir do que falar? Segundo Rohden (2002, p.205), *"um pressuposto fundamental da imbricação entre perguntas e respostas dialógicas é a relação necessária entre ouvir e falar"*, e cita um exemplo: *"se o professor não souber ouvir aquilo que o estudante está querendo dizer, ou seja, se ele não procurar compreender sua pergunta, não poderá responder correspondentemente àquilo que foi perguntado"*.

O que é então este saber ouvir? Segundo Rohden (2002, p.206.), *"o ouvir ocorre a partir de um compromisso de atenção de ambas as partes, e não se limita a prestar atenção"*, por isto ressalta que Gadamer acenou para a importância do ouvir com vistas à compreensão: *"só pode dialogar quem sabe ouvir o que o outro tem a dizer a partir de seu horizonte próprio"* e continua: *"e neste ouvir o outro se abre o verdadeiro caminho no qual se forma a solidariedade"* (p.207).

Ouvir, portanto, significa assumir uma espécie de compromisso com o outro. O compromisso de entendê-lo, não para anular-se, mas para chegar a um consenso. É justamente neste ponto que se configura o diálogo autêntico, quando, como diz (Rohden, 2002, p.125): *"ao final, nos leva a formularmos nossos próprios juízos acerca do real"*.

O ouvir implica entender, isto inclui entender a linguagem não verbal, como é o caso de manifestações de indisciplina. E para reforçar isto, Freller afirma: *"A indisciplina é uma das maneiras que as crianças e os adolescentes têm de comunicar que algo não vai bem"* (FRELLER, citado por GENTILE, 2002).

A comunicação é determinada pela percepção de quem a recebe, e não somente pelo que é expresso por quem comunica. Enquanto ouvimos, é importante ter consciência do que sentimos. É preciso que estejamos atentos às nossas reações ao que ouvimos. Quando estamos dispostos a compreender o outro, então devemos estar atentos a todo tipo de manifestação, neste caso o silêncio pode ser considerado como fonte de interação. Segundo Steiner,

apud Laplane, *"a matriz verbal não é a única capaz de articular o intelecto humano. Outras modalidades como o ícone ou a nota musical, também cumprem esta função"* (LAPLANE, 2002, p.49).

Que sentido poderá conter o silêncio? Segundo Laplane (2000, p.60), numa situação negativa o silêncio possui valor defensivo. Já numa situação de aprovação, pode ter uma conotação positiva (diz o adágio: quem cala, consente). Enquanto que numa situação interacional, pode representar, ainda, uma pausa para pensar.

Neste sentido, Laplane considera que seja possível ampliar a perspectiva de interação, então como lugar de produção de sentido, não se restringindo apenas ao verbal, como afirma a partir de Bahktin, *"um ato humano é um texto em potencial e somente pode ser compreendido dentro do contexto dialógico do seu tempo, como postura plena de sentido"* (LAPLANE, 2002, p. 62).

Ampliando ainda mais o espectro das situações dialógicas possíveis, poderíamos considerar que a avaliação também possa ser instrumento de diálogo. O estímulo ao diálogo em sala de aula, pela formulação de perguntas, permite ao professor conhecer o aluno, seu nível de entendimento, sua criatividade ou mesmo ignorância.

O uso da avaliação como valioso instrumento de comunicação permite ao professor compreender o ponto de vista do aluno, seu pensamento, linguagem e atitudes diante de problemas e situações novas. E este, por sua vez, tendo o retorno correspondente de seus erros e acertos, tem a oportunidade de melhorar e assegurar o progresso na apropriação do saber, num processo dinâmico.

Para isto, porém, faz-se necessário que a avaliação contenha perguntas que estimulem a reflexão, que desafiem a capacidade de raciocínio e obriguem o aluno a argumentar. Neste sentido, este processo dialógico se transforma numa prática de avaliação compartilhada, em que o docente obtém subsídios para perceber sua própria eficiência, como diz Elliott, apud Alvarez Mendez (2002, p.120):

A diferença consiste no enfoque: enquanto a avaliação dos alunos deve centrar-se na qualidade de sua aprendizagem da matéria que se ensina, a avaliação dos professores deve centrar-se na qualidade de sua aprendizagem sobre o ensino dessa matéria.

Se realmente pretendemos desenvolver a inteligência, como diz Alvarez Mendez: *"é necessário fazer perguntas que estimulem e não se limitem a tarefas de repetição e de memória sem sentido"* (ALVAREZ MENDEZ, 2008, p. 117).

Ao permitir ao aluno atrever-se a comprometer seu pensamento com uma resposta própria, estamos possibilitando a ele configurar sua autonomia intelectual. Deste modo, há a necessidade

de buscarmos a interpretação do sentido ou do raciocínio elaborado pelo aluno, uma vez que o almejado não são as respostas prontas, mas justamente o significado para o seu aprendizado, como ocorre na correção participada.

A correção participada é uma oportunidade para que todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem acabem aprendendo, como afirma Álvarez Mendes, *"porque avançam sobre caminhos nos quais a compreensão é estimulada e reforçada"*.

Desta maneira, a correção participada torna-se uma aprendizagem compartilhada, onde todos têm a oportunidade de escutar e contra-argumentar, expor dúvidas e avaliar suas próprias respostas. Nesta perspectiva, Álvarez Mendez indica que o diálogo desempenha uma função epistemológica formativa importante e, para isto, cita Morin *"temos necessidade de um diálogo permanente com a descoberta"* (Idem, p. 120).

Quando duas pessoas se encontram, como ocorre no processo ensino-aprendizado, há um mútuo *"levar de um lugar a outro"*: *"o meu interlocutor me leva para sua perspectiva, eu o trago para a minha, e assim o conteúdo da nossa conversa vai se acumulando de informações enriquecedoras"* (Idem, p.12).

Sobre a sala de aula, palco do processo dialógico, Novaski, ao explorar o conceito de educar, buscando a densidade da vivência, como ele descreve o seu intuito, recorre ao significado etimológico, onde educar então significa levar de um lugar a outro. Justamente neste ato de *"levar de um lugar a outro"*, há uma vivência que possibilita a riqueza de experiências repletas de significado, caracterizando um processo autenticamente humano (NOVASKI, citado por MORAIS, 2008, p. 11).

O agir pedagógico, portanto, caracteriza-se por ocorrer vinculado à ação entre pessoas inseridas num contexto sócio-histórico. Esta ação, que só pode ocorrer mediante a presença de outros seres humanos, tem um caráter peculiar, ela tem a capacidade de ir ao encontro dos outros e de querer ouvir o que nos têm a dizer, ou seja, é uma ação essencialmente dialógica (DALBOSCO, 2007, p. 61).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação professor-aluno é determinante na condução do processo de ensino e contribui decisivamente para uma aprendizagem significativa. A consciência deste fato e de que esta relação se estabelece no encontro em sala de aula, num momento e espaço único, é fundamental para uma mudança de perspectiva.

Sob este ponto de vista, o diálogo passa a ser fundamental para proporcionar um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno, e fornece subsídios para o professor refletir sobre suas práticas. Todavia, faz-se mister ressaltar que para

que ocorra, nas palavras de Gadamer, a “**força transformadora do diálogo**”, este precisa ser autêntico, para que, de fato, permita a experiência do compreender.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ALVAREZ M. J. M. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. São Paulo: Artmed, 2002.

BOUFLEUER, José Pedro. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí-RS: EDUNIJUÍ, 2001.

CAMILO, Marcelo. Formação docente: Professor Universitário na atualidade. Disponível em: **Revista Eletrônica Lato Sensu**, ano 2, n. 1, jul. 2007.

http://web03.unicentro.br/especializacao/Revista_Pos/P%C3%A1ginas/2%20Edi%C3%A7%C3%A3o/Humanas/PDF/5-Ed2_CH-ForDoce.pdf. Acesso em 4 abr. 2010.

CHAMLIAN, Helena Coharik. Docência na universidade: professores inovadores na USP. Disponível em: **Cad. Pesqui.** [online]. 2003, n.118 [cited 2010-05-30], p. 41-64. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-Online em 20/01/2010. Acesso em: 4 abr. 2010.

DALBOSCO, Cláudio A. **Pedagogia filosófica – Cercanias de um diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2007.

DIAS, Fernando N. Teoria dos sistemas e abordagem centrada na pessoa (Contributos para uma recentragem da comunicação na relação pedagógica). Artigo publicado no livro *Sistemas de Comunicação, de Conhecimento e de Cultura, Um Olhar Sociológico*, Instituto Piaget, 2001. Disponível em: <http://www.rogeriana.com/nogdias/comunic.htm>. On line em 02/02/2010. Acesso em: 5 jan. 2010.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GANDIN, Danilo. Crise e respostas: Planejamento estratégico, qualidade total e planejamento participativo. **Revista de Educação AEC.** Brasília. v. 23, n. 92, p. 9-23, set., 1994.

GENTILE, Paola, **A indisciplina como aliada.** Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/indisciplina-como-aliada-431399.shtml>. Acesso em: 21 abr. 2010.

GODOY, Arilda S. Ensino Universitário: fatores influentes em sala de aula sob a ótica do aluno. In: WANDERLEY, Luiz E. W.; D'ANTOLA, Arlette (Orgs.) **A prática docente na universidade.** São Paulo: EPU, 1992, p. 67-89.

HERNÁNDEZ, Fernando. O diálogo como mediador da aprendizagem e da construção do sujeito na sala de aula. **Revista Pátio,** Ano VI, n. 22, jul/ago, 2002.

LAPLANE, Adriana L. de. **Interação e Silêncio na Sala de Aula.** Ijuí – RS: EDUNIJUÍ, 2000.

LIBÂNEO, J.C.. **Pedagogia E Pedagogos,** Para Quê? 7. ed, São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Maria de Lourdes Rocha de. O Surgimento da Disciplina Metodologia/Didática do Ensino Superior como Projeto de Formação Docente. **Educ. Rev.** Belo Horizonte, dez.1997.

MORAIS, Regis de (Org.) **Sala de aula, que espaço é este?** 21. ed. Campinas- SP: Papyrus, 2008.

MÜHL, Eldon H. **A educação emancipadora na perspectiva da racionalidade comunicativa.**

Disponível em: http://www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/revista/El_metodo_Paulo_Freire_para_la_alfabetizacao_de_adultos.pdf. On line em 01/05/2010. Acesso em: 20 abr. 2010.

OLIVEIRA, Tiago L. T. **A intersubjetividade em Martin Buber.** Disponível em: <http://www.consciencia.org/>. Acesso em: 16 mai. 2010.

PENTEADO, Heloísa D. **Professores autores, sujeitos da escola.** Palestra proferida no IV Simpósio Brasileiro de Comunicação e Educação. P. Grossa, agosto de 2002. Anais eletrônicos em CDROM - ISBN – 8586941-28-X

PRESTES, Nadja. H. **A Razão, a Teoria Crítica e a Educação**. In: Teoria Crítica e Educação: questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. São Carlos. 3. ed. UFSCar, 2003.

ROHDEN, Luiz. **Sobre as condições e as implicações da arte de dialogar**. Filosofia e ensino: a filosofia na escola / Org Maria A. C. Ribas et al. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005 - 504 p. (Coleção filosofia e ensino, 7).

_____ **Amizade, entre filosofia e educação**. Filosofia e ensino em debate/ Org. Américo Piovesan et AL. Ijuí: Ed. Unijuí. 2002 - 632 p. (Coleção filosofia e ensino, 2).

_____ **Hermenêutica Filosófica**. Ed. Unisinos. São Leopoldo - RS, 2002

RUIZ, Maria J. F. **Razão comunicativa e educação**. Disponível em:
<http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/007e4.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2010.

ROZENDO, C.A.; CASAGRANDE, L.D.R.; SCHNEIDER, J.F.; PARDINI, J.C. Uma análise das práticas docentes de professores universitários da área de saúde. **Rev. latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 7, n. 2, p. 15-23, abril 1999.

ZASLAVSKY, Alexandre. **Racionalidade comunicativa e interação pedagógica: em busca de mediação**. Filosofia da Educação/n.17. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-1845--Int.pdf> Acessado em 08/02/2010. Acesso em: 20 mar. 2010.

ZUBEN NEWTON A. von. **O sentido das "palavras-princípio" na filosofia da relação de Martin Buber**. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/vonzuben/palavras.html>. Acesso em: 16 mai. 2010.