



O aporte da dialogicidade da educação na compreensão/intervenção consciente da realidade¹

The contribution of dialogicity of education in the conscious understanding/intervention of reality

Shalimar M. Gonçalves da SILVA² | Junot Cornélio MATOS³

Resumo: Compreendendo que a educação, em sua abrangência é uma atividade essencialmente humana, possibilita ao homem e à mulher projetar-se na busca do ser-possível. Entretanto, tal consciência torna-se possível se os seres humanos perceberem o significado compreensível de sua relação inesgotável com o mundo. Relação esta que se estabelece dialeticamente, à medida em que o ser humano vê-se como ser de contato, que se completa por outros traços diante de sua natureza inconclusa. Todavia, faz-se necessário compreender ainda que na arte da (re)construção humana a linguagem ocupa um lugar central por sua natureza dialógica. Assim, instigados por questão dessa natureza, o presente ensaio tem como objetivo apresentar a contribuição da dialogicidade da educação na compreensão, com vista à intervenção consciente da realidade. Para tanto, fez-se necessário trazer para esta discussão a contribuição teórica de Freire (2006a, 2006b, 1987, 2006), Bakhtin (1997), Souza (2007) e Galeffi (2008).

Palavras-chave: Educação. Dialogicidade da educação. Conscientização. Realidade.

Abstract: Understanding that education, in its comprehensiveness as an essentially human activity, enables men and women to project themselves in the pursuit of a possible being. However, this awareness becomes possible if humans realize the significance of his inexhaustible understandable relationship to the world. Relationship that is established dialectically to the extent that the human being is seen as a being of contact who is completed by other traits before their unfinished nature. However, it is necessary to understand that the art of the human (re)building language occupies a central place in their dialogic nature. Thus, instigated by such question this essay aims to present the contribution of dialogical education in understanding, with a conscious view to intervene in reality. For both, it was necessary to bring to discussion the theoretical contribution of Freire (2006a, 2006b, 1987, 2006), Bakhtin (1997), Souza (2007), Galeffi (2008).

Keywords: Education. Dialogical education. Awareness. Reality.

1 Texto apresentado e discutido em Mesa Redonda no VII Colóquio Paulo Freire.

2 Mestra em Ciências da Linguagem/UNICAP, doutoranda em Ciências da Educação/FPCEUP da Universidade do Porto/PT. Docente do curso de Pedagogia da Faculdade Frassinetti do Recife/FAFIRE. Coordenadora Educacional da Secretaria Municipal de Educação do Jaboatão dos Guararapes/PE.

3 Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE, Centro de Educação, Departamento Sóciofilosófico da Educação.

Introdução

Diante da abrangência conceitual da temática em estudo, *a dialogicidade da educação*, o encaminhamento discursivo deste levantará questões voltadas tanto aos conhecimentos no campo da Linguagem quanto da esfera Pedagógica. Entretanto, para instituímos um diálogo entre Educação e Linguagem, faz-se necessário apresentar a convergência conceitual em ambas, com vista ao entendimento da contribuição do diálogo na formação de um ser pensante e, ao mesmo tempo, construtor de sua história, *o ser humano*. Desse modo, a concepção de educação presente nesta discussão é

[...] entendida como atividades culturais para o desenvolvimento da cultura, contribuindo para a promoção de suas positivities e superação de suas negatividades na busca da construção da humanidade de todos os seres humanos em todos os quadrantes da pós-modernidade/mundo (SOUZA, 2007, p. 15).

O que nos leva a compreender que a constituição do ser humano em humano não se faz por modelos educativos alienantes, os quais impossibilitam o mesmo a intervir de forma consciente sobre sua realidade, mas por práticas educativas que viabilizam não apenas a compreensão da realidade, mas a intervenção deste enquanto ser que age, porém dentro de uma ação reflexiva. Todavia, a ação reflexiva só se materializa por meio de uma prática educativa dialógica. Eis a convergência da concepção de educação que subjaz na discussão deste estudo com o diálogo. Mas, procurando entender o diálogo dentro do campo que a conceitualiza, em que perspectiva podemos visualizar a convergência de uma concepção de Linguagem que permite-nos o entendimento dialógico dentro de supracitada proposta educacional?

A concepção de Linguagem aqui apresentada, contudo, já não mais configura a linguagem como “representação de pensamento”, tampouco como “instrumento de comunicação”, mas no entendimento da linguagem que se *constitui e constitui a* ação entre os homens. Conceber a linguagem como forma de interação significa entendê-la como trabalho coletivo. A linguagem, nesse contexto, é o local das relações sociais em que falantes atuam como sujeitos. Desse modo, o diálogo é tomado como caracterizador da linguagem, razão da relevância de se discutir sobre a temática dialogicidade, também à luz da Linguagem.

Mas, antes de adentrarmos sobre os pressupostos da dialogicidade da educação no campo destas duas áreas, convém discutirmos um pouco sobre a definição⁴ de diálogo, para que possamos melhor compreender a possibilidade da dialogicidade da educação na ruptura dicotômica “pensar e agir”. Tomando a definição em sua própria gênese, assistimos que o diálogo é o caminho próprio da Filosofia, ou seja, a Filosofia nasce da prática dialógica. Vemos que Sócrates indagava a si mesmo por meio do diálogo, no discorrer

4 Com base nos autores que discutem na mesma direção o fundamento e a prática dialógica, como: Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. *Paulo Freire*, na perspectiva da Educação. *Mikhail Bakhtin*, no campo da Linguagem.

contínuo sobre o desconhecimento da Sabedoria ou do reconhecimento da ignorância com relação à Sabedoria.

Organizado em perguntas e respostas, constituído em questionamentos, o diálogo sempre busca alcançar a coisa mesma que se encontra diante dos interlocutores. “Questionar é pôr-se diante de uma escolha e de uma decisão inadiável: abrir-se para o agir comum-pertencente e co-responsável ou manter-se iludido diante do jogo de forças no mundo e das relações humanas.” (GALEFFI, 2008, p. 315).

O que nos leva a entender que o questionamento dialógico possibilita uma aprendizagem de escolhas e decisões em direção ao projeto ontológico humano no sentido do ser em seu sendo, uma vez que questionar é um ato de investigação que busca compreender problemas efetivos comuns, mas, também, no que diz respeito à autocompreensão do sujeito investigador, a sua consequente ação na vida prática e nas relações de pertença e condição existencial, pois no questionamento dialógico o primeiro a ser questionado é o próprio questionador. Nessa perspectiva, o diálogo encontra-se sempre propício ao conhecimento humano no aprender a ser, mas não no sentido do domínio do outro e/ou do mundo, mas na busca de alcançar a compreensão articuladora de uma vida com sentido, em que se aprenda a arte de aprender na medida em que se aprende a aprender conjuntamente.

Assim, o caráter filosófico do diálogo funda-se na atitude investigativa que não se satisfaz com posições dadas e/ou com ideias determinadas das formas imperantes historicamente, mas rompe com a compreensão direta do sentido implicado, o que significa o alcance ao devir do sentido. Sentido esse que estará sempre presente na intencionalidade e situado no tensionamento ressoante da linguagem.

O diálogo requer a disposição de julgamentos do estado da consciência de quem dialoga, ou seja, os perceptos, os afetos, os juízos de valor, o modo de agir e os conceitos já formados. “Tudo o que se põe como certo é suspenso no movimento dialógico” (GALEFFI, 2008, p. 319). Assim, o pertinente no diálogo não está na resposta de uma pergunta, mas na forma interrogante do pensamento, extraindo deste uma compreensão renovada e articuladora de um permanente devir. O ato dialógico funda-se na tomada de consciência de si através do encontro-confronto com o outro. Neste encontro-confronto, porque não dizer relação, o diálogo se constitui na oportunidade de acolhida do inesperado. E, por sua vez, nesse inesperado, o diálogo se manifesta na ressonância do devir permanente, como ainda na retenção de uma pausa, de um repouso, ou seja, de um silenciar. Mas, de um silenciar necessário, em que neste recolhimento se faz memória do encontro a projeção como aspiração para o constante devir ressoante. Desse modo, passamos a compreender que os alcances conceituais no diálogo são sempre provisórios. “O diálogo se faz caminho filosófico do pensamento apropriador: torna-se procura da sabedoria na espera do inesperado” (GALEFFI, 2008, p. 319). O apropriar-se, neste sentido, é tomar para si a responsabilidade de agir consciente da consciência e da inconsciência, é tomar para si a pertença ao ser-mundo e, ao mesmo tempo, tornar-se

pertencente do ser-mundo. Assim, nasce o pensamento apropriador do acontecer da totalidade ser-mundo em sua existência vivente.

O diálogo no âmbito da linguagem

Trazendo as contribuições no âmbito da Linguagem para entendermos a problemática aqui discutida, Bakhtin⁵ (1997) compreende o diálogo como uma necessidade humana. Dialogando nos construímos pela relação/confronto com o outro. Dessa relação/confronto podemos construir consensos, situações harmoniosas e ou criativas/originais. Para Bakhtin, mesmo distantes um do outro, dois enunciados podem constituir-se em um diálogo, desde que haja convergência de sentido, ou seja, algo significante no tocante ao tema ou no sistema de crença, o que nos leva a entender que o diálogo é, pois, uma relação de sentido, constituído por sujeitos reais. Um sentido/significado que atravessa as vozes, os discursos, as obras, os autores. Ao mesmo tempo, para Bakhtin (1997), o sentido não existe sozinho, mas se potencializa em uma relação dialógica e, igualmente, uma relação dialógica não existe sem sentido. O sentido unifica, universaliza, pois em todos os tempos as questões postas pelos seres humanos para se construírem e construírem o mundo só são respondidas quando fazem sentido, quando ganham significado. Mas, é importante salientar que para este autor o diálogo não significa fusão, mas o encontro que só se dá quando me diferencio do outro, mas também a partir do olhar do outro, no entanto, não sou o outro, e vice-versa. Compreender dialogicamente, segundo Bakhtin (1997), é encontrar o novo, o desconhecido, é criação, pois quando encontro o outro eu reconheço como outro, mas também levo minha história. Assim, o diálogo constitui-se na relação de sentidos, na construção do ser a partir do outro. Uma dialogia em que existem o eu e o outro sem que ambos sejam negados/ocultados/dominados, mas compreenda que o olhar do outro me faz mais pleno, pois os sentidos se tocam, superando formas de ser isoladas. Ao mesmo tempo em que me diferencio do outro através do seu olhar, conscientizo-me, também, pelo outro, com seus valores, entonações e apreciações. Trata-se de um constante movimento inacabado, ambíguo, múltiplo e complexo, porque há sempre elementos que ficam ocultos, permitindo sempre outros/novos diálogos.

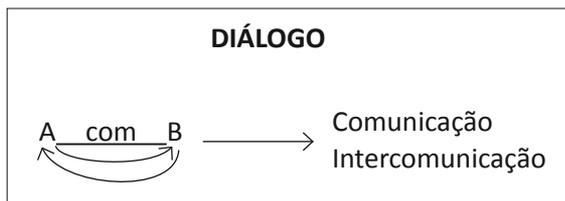
Destarte, entendemos que a prática dialógica possibilita transformações pertinentes no tocante às formas de relacionamento humano, viabilizando a construção de novas maneira de pensar, conhecer e agir.

5 Estudou Filosofia e Letras na Universidade de São Petersburgo, abordando em profundidade a formação em filosofia alemã. Influyente na área de teoria literária, crítica literária, sociolinguística, análise do discurso e semiótica. Estimado como um filósofo da linguagem, sua linguística é considerada uma "trans-linguística" porque ela ultrapassa a visão de língua como sistema. Isso porque, para ele, não se pode entender a língua isoladamente, mas dentro dos fatores extra-linguísticos, como: contexto de fala, a relação do falante com o ouvinte, momento histórico etc.

A contribuição do diálogo no âmbito da educação

Compreendendo o papel que desempenha a sociedade na formação do educador e, ao mesmo tempo, entendendo a educação⁶ escolar identificada com as condições de nossa realidade, “integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito” (FREIRE, 2005, p. 114), considera-se, igualmente importante, uma educação que se estabeleça na transitividade da consciência ingênua para a consciência crítica. Mas, como realizar uma educação que proporcione ao educando meios de superar sua atitude ingênua diante de sua realidade?

Para Freire (2005), a superação da consciência ingênua e a formação da consciência crítica ocorrem através do diálogo, definindo-o como “uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica” (2005, p. 115), conforme se verifica no quadro abaixo:



Relação de “simpatia” entre os pólos em busca de algo.

Matriz: amor, humildade, esperança, fé, confiança, criticidade

37

Freire (2005) ressalta que, ao adentrar no diálogo como fenômeno humano, se esse revelar algo, já se pode dizer, a palavra. Mas, frente a esta temos que entendê-la não apenas como um meio para que ele se faça e, por isso, faz-se necessário buscar junto a ela os seus elementos constitutivos. Nessa busca, há de se encontrar, na palavra, duas dimensões: *ação* e *reflexão*, de formas solidárias, em uma interação tão forte que, mesmo sacrificada uma das partes, a outra, imediatamente, fica ressentida. Tal fato leva a entender que “não há palavra verdadeira que não seja práxis”⁷ (FREIRE, 2005, p. 89). Desse modo, dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo.

Assim, dizer a palavra inautêntica pela qual não se pode transformar a realidade, resulta da divisão dos seus elementos constituintes – ação e reflexão. Dito de outro modo, se a palavra esgotar-se na dimensão ação, sacrificando a reflexão, ela se transformará em palavreria, verbalismo, blá-blá-blá. Torna-se em palavra oca, pois quando não há denúncia verdadeira não há compromisso de reflexão, de ação e de transformação. Do

6 Inserida na perspectiva da consciência crítica em que consiste a “representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais [...] por isso é próprio da consciência crítica a sua integração da realidade” (FREIRE, 2006, p. 113).

7 Palavra $\frac{\text{(ação)}}{\text{(reflexão)}} = \text{Práxis}$ Sacrifício $\frac{\text{(da ação)}}{\text{(da reflexão)}} = \text{palavra, verbalismo, blá-blá-blá.}$

mesmo modo, se a palavra enfatiza exclusiva ação, sacrificando a reflexão, passa a se converter no ativismo, que é ação pela ação, minimizando a reflexão, nega também a práxis verdadeira, o diálogo. Qualquer uma das partes – ação e reflexão - ao surgirem de formas inautênticas, passam a gerar, também, formas inautênticas de pensar, reforçando a matriz que as constitui. A existência humana não pode ser silente, calada, muito menos nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras que autorizem a transformação, pois “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2005, p. 90).

Entretanto, dizer a palavra autêntica, materializada pela práxis com vista à transformação do homem/mundo, não é privilégio de alguns, mas direito de todos os homens, uma vez que ninguém deve autorizar-se dizer a palavra verdadeira sozinha, tampouco dizê-la para os demais, como se as prescrevesse, como se as furtasse dos demais.

O diálogo se estabelece no encontro entre os homens, na relação eu-tu, que, mediatizados pelo mundo, pronuncia-o e transforma-o. No entanto, constituído na relação, não há diálogo entre os que querem pronunciar o mundo e os que não querem; entre os que negam o direito à palavra e os que se acham negados. Para os que se encontram afastados da palavra verdadeira, cabe-lhes a conquista do direito na proibição do assalto desumanizante. Assim, sendo o diálogo uma exigência existencial que não apenas possibilita o encontro, mas a união da reflexão e ação dos sujeitos existentes no mundo a ser transformado e humanizado. Ele não pode reduzir-se a depósito de ideias de um sujeito a outro, nem na simples troca de ideias consumidas pelos permutantes, pois “é encontro de homens que pronunciam o mundo, não deve ser doação do pronunciar de uns a outros. É um ato de criação” (FREIRE, 2005, p. 91).

Freire (2005) destaca que o âmago do diálogo está no amor entre os seres humanos, uma vez que não é possível pronunciar o mundo, sendo um ato de criação e recriação, se não houver amor que infunda o compromisso entre os homens, pois, na subjacência da transformação está o amor com vista à humanização. Desse modo, se o diálogo é o encontro dos seres humanos na busca do *ser mais*, ele não pode realizar-se na desesperança, pois, se os seres humanos nada esperam do seu que fazer, o encontro torna-se vazio, burocrático e fastidioso, ou seja, não há diálogo.

É no pensar crítico e verdadeiro que o diálogo se materializa, de maneira que não permite aos sujeitos a dicotomia mundo-homens, mas o reconhecimento de uma relação que se dá em uma inquebrantável solidariedade, que permite o reconhecimento da realidade não como algo estático, mas como um processo, um constante devenir, em que a ação humana, por meio do pensar crítico e verdadeiro, manifesto na dialogicidade, transforme-o.

Isso posto, convém opor-se ao modo ingênuo de pensar no que define o tempo histórico como uma estratificação das aquisições e experiências do passado, e do presente como algo normalizado e bem-comportado. Frente a esse modo de pensar o tempo, é estabelecido um entendimento entre indivíduos como seres, também estáticos, que determinam sua adaptação ao mundo para eles revelado.

Entretanto, Freire (1987) ressalta que, para tornar o diálogo um ato de conhecimento, é necessário que os sujeitos cognoscentes tentem compreender a realidade cientificamente, no sentido de descobrir nela a sua razão de ser, ou seja, o que a faz como está sendo. No entanto, convém esclarecer que conhecer não é relembrar de algo esquecido, tampouco “a ‘doxa’ pode ser superada pelo ‘logos’ fora da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade (FREIRE, 1987, p. 66). Mas, no saber em que a investigação e a (re)invenção ocorra em uma busca inquieta, impaciente e permanente que se realiza com o mundo e com os outros.

Compreendendo a relevância da prática dialógica na constituição do sujeito que se realiza na práxis (ação-reflexão-ação), convém ressaltar sua significativa contribuição à educação escolar, frente à necessidade de ofertar uma formação que permita ao educando a superação das atitudes ingênuas, com vista à formação da consciência crítica que lhe permita novas atitudes caracterizadas por situações existenciais. Uma prática dialógica que, fundada em uma concepção de educação como prática de liberdade, permita ao educador não apenas um encontro com o educando em situações pedagógicas, mas um entendimento da necessidade de constantes indagações sobre o que dialogar com o educando. Das indagações em torno do diálogo residem as indagações em torno do conteúdo. E esses não se resumem a um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, elaborados a partir das finalidades do educador⁸, decidindo o que lhe pareça melhor para seus educandos, mas na devolução organizada, sistematizada de conteúdos que lhes acrescentem elementos e permitam-lhes refletir sobre o que há por trás de muitas de suas atitudes, em face da realidade cultural, de forma que a “informação seja sempre precedida e associada à problematização do objeto em torno de cujo conhecimento ele dá esta ou aquela informação” (FREIRE, 2005, p. 63). Alcança-se, assim, uma síntese entre o conhecimento do educador, mais sistematizado, e o conhecimento do educando, menos sistematizado – síntese essa que só é possível através diálogo.

Assim, com vista a compreender a prática da dialogicidade da educação, consiste este estudo em compreender a prática dialógica, desenvolvida na sala de aula, ressaltada na palavra configurada na ação e reflexão, tomando como aporte as seguintes categorias: problematização, conscientização e libertação.

Para melhor compreensão da funcionalidade, bem como aplicabilidade das categorias: problematização, conscientização e libertação, constituintes do conceito da dialogicidade da educação no desenvolvimento deste estudo, torna-se necessário esboçar sua compreensão frente à abordagem freiriana.

Tomando a categoria da problematização, Freire (2005) destaca a educação problematizadora como uma das dinâmicas centrais da dialogicidade da educação, uma vez que se constitui contrária à educação bancária, sendo essa domesticadora e sempre a serviço da dominação; logo, produz uma falsa visão do homem e do mundo. Isso posto, a educação problematizadora promove não apenas a humanização, mas o pensar crítico

8 Portador da consciência ingênua, em sua antidialogicidade, suas indagações não têm como propósito o conteúdo do diálogo.

do sujeito. No entanto, vale salientar que o termo “problematização”, em Freire, não tem um sentido unívoco, pois à medida que se atrela a um método de conhecimento e, conseqüentemente, de aprendizagem, também destaca-se como uma atitude inerente à “essência do ser da consciência” (2005, p. 67), como condição ontológica que possibilita a ação intencional do sujeito e o leva a posicionar, de maneira ativa, frente aos objetos e aos acontecimentos do mundo. E, frente a isso, Freire (2005) atribui ao termo “problematização” dois sentidos: um de caráter epistemológico, e outro de caráter antropológico. No sentido epistemológico, Freire (2005) ressalta uma forma de conceber o conhecimento por meio do sujeito *com* os objetos de conhecimento. Entretanto, os objetos de conhecimento não têm um fim instituído em si mesmos e o conhecimento que deles obtemos é apenas uma dimensão da mediação que se estabelece entre os sujeitos. Entendendo o desenvolvimento desta mediação:

Como situação gnosiológica, em que o sujeito cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a existência da superação da contradição educador x educando. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 2005, p. 68).

Frente a essa afirmação, constata-se que, para Freire (2005), a atitude do sujeito do conhecimento frente ao objeto deve ser sempre de questionamento, de dúvida, de não aceitação passiva do saber que existe sobre o objeto e, desse modo, surge a necessidade de que o conhecimento seja produzido dialogicamente. Desse modo, pode-se verificar o segundo sentido que Freire (2005) atribui ao termo “problematização”, o de questionamentos, ou seja, no ato dialógico, como condição antropológica do ser humano, problematizar implica perguntar, mas a pergunta não é apenas um ato de conhecimento, mas um ato que realiza a existência humana.

Diante da categoria conscientização, na perspectiva freiriana, compreende-se como um conceito estruturante da concepção e da prática da educação libertadora. Freire (1979) ressalta que a profundidade de seu significado, atrelado ao sentido da educação como prática de liberdade, possibilita um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Desse modo, a conscientização, entendida como processo de criticização da relação homem/mundo, torna-se condição para a assunção do comprometimento humano diante do contexto histórico-social. Em outras palavras, o ato da conscientização, frente ao processo de conhecimento, permite ao homem comprometer-se com a realidade, uma vez que ele está relacionado à práxis humana. É através da conscientização que os sujeitos assumem seu compromisso histórico no processo de fazer e refazer o mundo e, conseqüentemente, refazendo também a si mesmos.

Vale salientar que Freire (1987) destaca que a conscientização vai além da tomada de consciência, uma vez que “tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque

esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência” (p. 26). Desse modo, observa-se que a amplitude do conceito exige o engajamento da ação transformadora que “não pára, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização” (p. 114). Ou seja, o comprometimento não se dá em um ato passivo de consciência da realidade, mas, sobretudo, no engajamento na luta para transformá-la.

Entretanto, convém ressaltar que, na perspectiva freiriana, a educação, como processo de conscientização, não se esgota na *dimensão política*, mas vai além. Ela “é, simultaneamente, uma determinada teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético” (FREIRE, 1985, p. 146). Entendendo a dimensão estética, a intuição, a emoção, o prazer, a amorosidade, a alegria, entre outros saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 1985).

Assim, a conscientização, através da criticidade, aliada à curiosidade epistemológica, potencializa a criatividade da ação transformadora frente às situações-limite. Criticidade, curiosidade e criatividade integram a complexidade das relações que situam a conscientização no campo das possibilidades.

Desse modo, convém indagar em que medida a metodologia docente, frente aos conteúdos abordados, permite ao aluno não apenas a compreensão da realidade, mas, sobretudo, seu engajamento com vista a uma transformação social?

No que diz respeito à categoria da libertação, compreende-se essa como um conceito central ao pensamento freiriano, a ele vinculadas a liberdade, a conscientização e revolução. Para Freire (2005), uma das maiores tragédias do homem moderno está na condição de dominado “pelos mitos e comandado pela publicidade organizada ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões” (p. 51). Desse modo, descreve a libertação como uma práxis, em que se estabelece “a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1979, p. 79). Pois é a libertação que permitirá ao homem e a mulher “denunciar a ordem que o esmaga, transformando essa ordem na práxis. Só eles podem anunciar um novo mundo, um mundo que está constantemente sendo recriado e renovado” (FREIRE, 1985, p. 128). No entanto, esse “anúncio de um novo mundo” se dá à medida que “a libertação ocorre em sua práxis histórica quando implica uma consciência crítica da relação implícita entre consciência e mundo” (FREIRE, 1985, p. 140). Essa conscientização das pessoas no mundo tem que estar comprometida com a mudança estrutural da sociedade que, em última análise, passa a ser a razão transformadora da consciência.

Segundo Freire, uma prática educativa que leve à libertação do homem e da mulher deve estar engajada numa “práxis social [...] ajudando a libertar os seres humanos da opressão que os sufocam em sua realidade objetiva” (1985, p. 125). O que nos faz entender que o libertar é dialógico, pois “a educação libertadora é um processo pelo qual o educador convida os educandos a reconhecerem e desvelarem a realidade criticamente

[...] não há sujeitos que libertem e objetos que são libertados, já que não há dicotomia entre sujeito e objeto” (FREIRE, 1985, p. 102).

Assim como no pensamento freiriano, podemos visualizar em Habermas (1997) o sentido de liberdade, no que tange à sua Teoria da Ação Comunicativa. Essa, ao “investigar a razão inscrita na própria prática comunicativa cotidiana e reconstruir, a partir da base de validade da fala, um conceito não reduzido da razão” (HABERMAS, 1997, p. 506), nota que o modelo ideal de ação comunicativa ressaltaria a interação dos indivíduos por meio da linguagem, que, organizando-se socialmente, buscam o consenso livre das coações externa e interna. Isso nos leva a alcançar que as ideias de verdade, liberdade e justiça, em Habermas, inscrevem-se quase que transcendentalmente na fala cotidiana.

Entende-se que os sujeitos constituem entre si, através do ato de fala, a manifestação de três mundos: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e instituições e o mundo subjetivo das vivências e sentimentos. A mediação desses encontra-se presente nas interações sociais. No entanto, para Habermas (2002), o conhecimento se produz à luz de uma racionalidade comunicativa, de uma prática dialógica que possibilite a troca, a entrega ao outro, respeitando as diferenças, partilhando o mundo vivido na compreensão da realidade histórica dos contextos social, político e cultural. Pois, “à medida que as interações não ficam coordenadas através do entendimento, a única alternativa é a violência que uns exercem contra os outros ‘de forma mais ou menos sublinhada, de forma mais ou menos latente’” (HABERMAS, 1997, p. 459).

Considerações finais

Não há diálogo verdadeiro se o pensar dos sujeitos não ocorre de forma verdadeira. Um pensar verdadeiro requer que este se estabeleça de forma crítica sobre a realidade, que não aceite a dicotomia entre sujeito/mundo, pensamento/ação, mas que perceba a realidade como processo, em que se capta um constante devenir, e sendo a realidade constituída em processo, logo o ser humano também se constitui em processo, frente à sua natureza inconclusa que busca no outro sua conclusão. Através da práxis, que por sua vez é compreendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre dessa compreensão levando a uma ação transformadora. A práxis resulta a síntese entre teoria-palavra e ação, ou seja, uma teoria de conjunto de ideias que interpreta um dado fenômeno ou um momento histórico que, possibilita um novo enunciado em que o sujeito diz sua palavra sobre o mundo e passa a agir para transformar esta mesma realidade. Entretanto, a práxis só se potencializa através da dialogicidade, o que nos leva a compreender que sem o diálogo não há comunicação e sem esta torna-se impossível uma educação que viabilize a relação do pensar e agir.

Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2006a.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006b.
- _____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez, 1979.
- _____. SHOR, Ira. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALEFFI, Dante Augusto. O diálogo como experiência filosófica fundamental na educação básica. *In*: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter. (Orgs.) **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- HABERMAS, Jürgen. **Agir comunicativo e razão destranscendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.
- _____. **Teoría de la acción comunicativa complementos y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 1997.
- SOUZA, J. Francisco de. **E a educação popular: quê?? uma pedagogia para fundamentar a educação inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro**. Recife: Bagaço, 2007.
- _____. *In*: BATISTA NETO, J.; SANTIAGO E. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: Bagaço, 2007.

Recebido em: 07/10/2014

Aprovado em: 14/10/2014

Para referenciar este texto:

SILVA, Shalimar M. Gonçalves da *et al.* O aporte da dialogicidade da educação na compreensão/intervenção consciente da realidade. **Lumen**, v. 23, n. 1, p. 33-43, jan./jun.2014.