

Retorno ao necessário: a dimensão inovadora da práxis do diálogo para a formação humana

Return to what is necessary: an innovative dimension of the praxis of dialogue for human formation

Regresar a lo necesario: una dimensión innovadora de la praxis del diálogo para la formación humana

Enrique Sérgio Blanco  

Resumo

A frase atribuída a Bertold Brecht, “Que tempos são estes, em que temos que defender o óbvio?”, pode sintetizar a proposta das reflexões aqui apresentadas, que buscam compreender por que trabalhar com o diálogo em sala de aula, como práxis voltada à formação humana, poderia ser considerada uma atitude inovadora. Para tanto, será analisada a necessidade do diálogo vivo em sua dimensão social formadora, a partir de Hans-Georg Flickinger (2003, 2010), de Hans-Georg Gadamer (1999, 2002) e de Walter Kohan (2007, 2024), especificamente, sua ênfase em relação ao duvidar e ao escutar como aspectos constituintes do processo formativo. Nesse percurso, será problematizada a ideia de inovação e seu vínculo a outros aspectos e práticas aplicados ao atual campo educacional, bem como analisaremos a condição do diálogo vivo nesse cenário.

Palavras-chave: diálogo vivo, inovação, formação humana.

Abstract

The phrase attributed to Bertold Brecht, “What are these times, when we have to defend the obvious?”, can summarize the proposal of the reflections presented here, which seek to understand why working on dialogue in the classroom, as a praxis aimed at human development, could be considered an innovative attitude. To this end, the need for live dialogue in its formative social dimension will be analyzed, based on Hans-Georg Gadamer (1999, 2002), Hans-Georg Flickinger (2003, 2010) and Walter Kohan (2007, 2024), specifically, their emphasis on the dimension of doubt and listening as constituent aspects of the training process. Along this path, the idea of innovation and its connection with other aspects and practices applied to the current educational field will be problematized and we will analyze the condition of live dialogue in this scenario.

Keywords: live dialogue, innovation; human formation.

Resumen

La frase atribuida a Bertold Brecht, “¿Cuáles son estos tiempos, en los que tenemos que defender lo obvio?”, puede resumir la propuesta de las reflexiones aquí presentadas, que buscan comprender por qué se debe trabajar el diálogo en el aula, como praxis orientada al desarrollo humano, podría considerarse una actitud innovadora. Para ello se analizará la necesidad de un diálogo vivo en su dimensión social formativa, a partir de Hans-Georg Gadamer (1999, 2002), Hans-Georg Flickinger (2003, 2010) y Walter Kohan (2007, 2024), concretamente, su énfasis en la dimensión de la duda y la escucha como aspectos constitutivos del proceso formativo. En este camino, se problematizará la idea de innovación y su conexión con otros aspectos y prácticas aplicadas al campo educativo actual y analizaremos el lugar del diálogo vivo en este escenario.

Palabras clave: diálogo vivo, innovación, formación humana.

Introdução

Muitas vezes, a dimensão estética traz olhares significativos para a compreensão de questões de outras áreas como, por exemplo, da educação. As implicações decorrentes do avanço das vanguardas artísticas, fenômeno analisado por Ferreira Gullar (1993), em *Argumentação contra a morte de arte*, é um desses exemplos. Como Gullar (1993, p. 15) observa, “nos campos da ‘vanguarda’ levantar dúvidas sobre qualquer suposta inovação já era naquela época atitude suicida: quem a isso se atrevesse era imediatamente taxado como retrógrado, como hoje é taxado de ‘careta’”. Gullar critica uma certa ditadura do novo que passou a habitar o mundo das artes plásticas, a partir dos anos de 1980, no Brasil e no mundo, permitindo que a “instituição da novidade” fosse considerada “como valor fundamental da arte” (Gullar, 1993, p. 15). Como esclarece Gullar (1993, p. 15), “O novo é, por definição, conjuntural, circunstancial e efêmero. Conjuntural e circunstancial porque uma coisa só é nova em determinado momento e em determinadas circunstâncias, uma vez que o que é velho num momento e em certo contexto pode ser novo ao se transferir para outro contexto”. A partir dessa compreensão, Gullar diz, “Decorre daí que o novo é efêmero, mesmo porque seria uma contradição, em termos, imaginar-se um novo permanente” (Gullar, 1993, p. 41). Apesar dessa constatação, as produções no campo da arte, neste período da década de 1980, passaram a gozar de uma condição estrutural, como destaca Gullar (1993, p. 15-16): “Como esse privilégio da novidade é consubstancial à nossa civilização consumista, ela, mesmo sem entender e também por oportunismo, avaliza as extravagâncias estéticas abrindo-lhes as portas das instituições oficiais e comerciais”. Gullar (1993, p. 134) ressalta, ainda, que essa postura se revela como uma “fome de novidade” e um “furor de inovação”.

Essa situação analisada por Gullar parece estar sendo atualmente reeditada no campo da educação, pois as novidades metodológicas e tecnológicas aplicadas aos processos de ensinar e aprender, elaborar planos de aula, planejar atividades, selecionar conteúdos, estruturar currículos, formar docentes, dentre outros aspectos educacionais, se sobrepõe ao que existe como valor quase inquestionável, porque traz o signo da novidade diante do estabelecido. Em outras palavras, a inovação, por si mesma, passa a ser considerada um valor, independentemente dos questionamentos que podem ser feitos sobre a qualidade desta ou daquela novidade aplicada à educação. Assim, a atitude de inovar tem sido aceita como estratégia autojustificável e quase isenta a críticas, pois qualquer discordância lançada a uma medida inovadora soa como mera reclamação de pessoas inflexíveis, padronizadas, antiquadas, rígidas e resistentes ao novo.

Apostar na novidade é uma estratégia extremamente poderosa porque aponta um caminho, mesmo que questionável, diante de uma situação extremamente complexa, ao mesmo tempo que associa a solução apresentada a um pacote de críticas sobre o contexto analisado, tendo por base a identificação de erros e falhas reconhecidos por todos. Logo, há o diagnóstico e o remédio associado para combater o problema identificado. Desse modo, a inovação, independentemente de seus possíveis efeitos deletérios ou externalidades, isto é, os efeitos colaterais que atingem as pessoas que não participaram

das decisões que os causaram, de acordo com o jargão econômico, é a *bala de prata* para quem tem pressa e precisa resolver problemas extremamente complexos de maneira performática e muitas vezes simplista. Gullar (1993, p. 41) diz que pelo fato de o novo ser efêmero e circunstancial seria uma contradição em termos haver um “novo permanente”, pois o que é novo agora, torna-se velho em uma nova conjuntura. O novo, portanto, depende das circunstâncias que, por sua vez, também mudam, tornam-se velhas e ultrapassadas. Mas se vivêssemos em um mundo movido por uma dinâmica de mudança que não se torna ultrapassada? Bem, neste contexto, poderíamos pensar em um *novo permanente* e não efêmero, por mais paradoxal que seja essa situação, como veremos adiante. Apesar de Gullar (1993, p. 41) ainda acreditar que a “busca do novo pelo novo” seria “uma empresa fútil”, tal busca se revela, no campo da educação, uma empresa extremamente importante e rentável para o mundo dos negócios.

Assim, partindo da hipótese que vivemos, paradoxalmente, um *novo permanente* no campo educacional, como seria possível retornarmos ao necessário e tradicional diálogo entre docentes e estudantes, enquanto práxis pedagógica formadora? Exploraremos o caráter inovador do diálogo vivo no sentido apresentado por Dalbosco (2021, p. 53), quando estabelece um vínculo entre “o diálogo vivo com a tradição passada”, enquanto postura que é, “indispensável para embasar o surgimento do novo, pois é tal diálogo que pode criar a armadura intelectual e afetiva indispensável para que o ser humano aprenda a viver bem consigo mesmo, na companhia participativa e interdependente com os demais” (Dalbosco, 2021, p. 53). Buscando ampliar esse questionamento, problematizaremos como a ideia de inovação tem sido articulada a outros aspectos e práticas aplicados ao atual campo educacional. Procuraremos investigar, de forma detalhada, como esse processo tem ocorrido porque para pensar na possibilidade de um retorno necessário do diálogo em sala de aula, é imprescindível que conheçamos as possibilidades e dificuldades a serem enfrentadas. Analisaremos também a perspectiva do diálogo em sua dimensão social formadora, a partir de Hans-Georg Flickinger (2003, 2010) e de Hans-Georg Gadamer (1999, 2002), no que diz respeito à práxis pedagógica do diálogo vivo, e a ênfase dada por Walter Kohan (2024, 2007) à atitude do duvidar e do escutar como aspectos constituintes do processo formativo.

A necessidade de inovar sempre

A necessidade de inovar tem sido uma exigência imposta não apenas ao campo da educação. A velocidade vertiginosa trazida pela informática, pelas tecnologias da informação e comunicação e pelos avanços tecnológicos e científicos aceleraram as mudanças sociais, ambientais, econômicas, políticas, dentre outras, exigindo de pessoas e instituições uma capacidade de adaptação, resiliência, flexibilidade e inovação cada vez maior. Esse movimento decorre da compreensão de estarmos diante de um novo mundo, o mundo VUCA (*Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity*), acrônimo criado pelo exército norte-americano, após a Guerra Fria, diante das rápidas e profundas mudanças com as quais os líderes militares deveriam lidar no campo de batalha (Kucukozyigit, 2020).

Essa dinâmica volátil, incerta, complexa e ambígua passou a ser adotada de forma mais intensa a partir dos anos 2000, para capacitar lideranças de grandes empresas na tomada de decisões ágeis, em um mundo cada vez mais imprevisível (Kucukozyigit, 2020).

Pelo fato de se tratar de uma nova compreensão da realidade, a volatilidade, a incerteza, a complexidade e a ambiguidade trazem impactos a diversos setores da sociedade e não apenas ao mundo empresarial. No entanto, como o movimento de transformações não para, ao contrário, se intensifica, os futuristas¹, título dado às pessoas que analisam os cenários a partir das possíveis transformações da realidade impulsionadas pelas novas tecnologias, dizem que o mundo VUCA não dá mais conta do cenário atual. O mundo VUCA está sendo rapidamente superado pelo mundo BANI (*Brittle, Anxious, Non-linear, Incomprehensible*), termo criado pelo futurista Jamais Cascio, em 2018. Assim, de acordo com Cascio (2022), o que era volátil, incerto, complexo e ambíguo tornou-se frágil, ansioso, não linear e incompreensível, de modo que, atualmente, vivemos em um mundo que está em constante processo de mudança. A exigência de inovar sempre é a forma de enfrentar esse mundo turbulento da “era do caos” (Cascio, 2022). Como alerta Cascio (2022, tradução nossa): “Talvez seja suficiente que BANI dê nome ao pavor torturante que tantos de nós sentimos agora, que reconheça que não somos apenas nós, não apenas este lugar, não apenas este momento. BANI afirma que o que estamos vendo não é uma aberração temporária, é uma nova fase. Passamos da água ao vapor. Algo enorme e potencialmente avassalador está acontecendo”. Por isso, devemos inovar constantemente, já que as conjunturas e circunstâncias se *eternizaram* como mutáveis e imprevisíveis justificando, assim, o que era impensável para Gullar e sua crítica ao estatuto da novidade. A realidade, de acordo com tais visões de mundo, passou a se apresentar como novidade constante. A partir dessa compreensão, o novo não seria mais passageiro (efêmero), mas uma característica intrínseca à própria dinâmica da nova realidade caótica; em outras palavras, estaríamos vivendo um *novo permanente*.

A estratégia de nos alertar para o perigo iminente de vivermos uma realidade constantemente caótica tem surtido efeito, pois para conviver em um mundo fluido e instável é necessário que nos movamos na mesma dinâmica vertiginosa dessa realidade. De acordo com tal diagnóstico, soa distante o *romantismo utópico* que os sujeitos poderiam transformar a realidade, pois, agora, é a realidade que transforma o sujeito. Não faz mais sentido acreditar no sujeito agente, mas sim, no sujeito resiliente, flexível e adaptável frente à inexorabilidade da força caótica do mundo externo. Parece que a realidade tomou *vida própria*, por assim dizer, pois a transformação que está em curso não seria promovida diretamente por sujeitos políticos de carne e osso, conselhos deliberativos de empresas, CEOs ou líderes de instituições e corporações. O poder da transformação sem face não está identificado em sujeitos para os quais poderíamos lançar críticas e exigir responsabilização, pois a volatilidade, a incerteza, a complexidade, a ambiguidade, a

¹ A ideia de futuro adotada pelos futuristas também parte do mundo militar norte-americano. De acordo com Androni (2014), o futuro é compreendido “dentro de um dado momento histórico e de acordo com certas condições” (...) e “centra-se em torno de Herman Kahn, físico, estrategista militar e futurista” (2014, p. 6). Essa ideia de futuro teve início “no famoso *think tank* estadunidense que prestava consultoria à Força Aérea do EUA, a RAND Corporation” (2014, p. 185).

fragilidade, a ansiedade, a não linearidade e a imprevisibilidade surgiram e se tornaram *sujeitos* a nos impor seu ritmo. Passamos a ser objetos de uma realidade em relação à qual não cabem críticas, pois como não identificamos os responsáveis por essa mudança radical, devemos simplesmente aderir ao movimento. De fato, diante desse mundo sem agentes que possam ser responsabilizados, a adesão passa a ser a melhor e única forma de *crítica* possível. Na verdade, o próprio sentido de crítica se esvai diante da força deste mundo incontrolável. O máximo que nos cabe a fazer, como alertam os futuristas, é assumir a postura proativa da inovação. Inovar para não sucumbir, inovar sempre.

As “soluções” inovadoras na educação

Interessante reparar que essa nova compreensão da realidade foi muito bem aceita no setor empresarial, ao se vincular a crença na nova realidade ansiosa, frágil, incompreensível e não linear à transformação digital, com o objetivo de resolver problemas do mundo dos negócios por meio de soluções digitais, e a urgência de ampliar a competitividade das empresas no mercado. No campo da educação, a união entre as novas concepções da realidade e a transformação digital resultou nos processos de digitalização da educação, que consiste em levar para o mundo digital a maior parte ou todo o processo educacional de uma instituição, tendo em vista a construção de uma cultura digital. Nessa caminhada, os atuais métodos e processos de ensino e aprendizagem são compreendidos como parte de uma tradição que deve ser relativizada ou até relegada ao passado, para que a inovação e seus conceitos, princípios e métodos sejam amplamente implementados e difundidos, com a velocidade necessária que a transformação exige.

Além disso, esse processo traz outras mudanças importantes para o campo educacional, como a conversão do direito constitucional à educação em prestação de serviço. A atual prestação de serviços educacionais tem sido promovida por instituições que desenvolvem os *serviços* de ensino e aprendizagem, de acordo com as diretrizes do ecossistema das empresas (maximização de lucros, redução de custos e expansão do negócio). Como a atividade essencial de uma organização empresarial, seu *core business*, é a sua atividade econômica básica, ao aplicar tal condição à educação, as instituições de ensino tornam-se empresas de serviços educacionais. A atividade básica deste tipo de empresa passa a ser a prestação de serviços e não a educação, de forma específica.

Nesse sentido, Flickinger (2019, p. 162) destaca: “Fala-se da transformação do campo da educação num mercado de oferta e procura, no qual as instituições obrigam-se a elaborar um perfil próprio, para alcançar destaque na concorrência com as demais. E isso vale tanto para as instituições privadas quanto, cada vez mais, para as públicas”. Essa transformação não prescinde da anuência e da atuação política, referendando e estimulando esse processo. Por isso, Flickinger (2019, p. 162) observa que “a política vê-se solicitada a atribuir maior autonomia às instituições educativas. O assim criado pluralismo liberal faz da educação um campo de produção de mercadorias que concorrem, no mercado, mediante o menor preço, com a boa apresentação, a dependência das demandas da clientela, a sutil propaganda, etc.”.

Como a prestação de serviços educacionais não significa apenas a presença de escolas e universidades privadas no campo educacional, o cenário atual é muito mais complexo do que tínhamos. Nesse contexto, o docente passa a ser visto como um *colaborador* que entrega resultados, atinge metas e utiliza formas eficientes e eficazes de operar com os recursos disponíveis para otimizar seu processo de produção, de modo que as regras de mercado e do lucro passam a dirigir o negócio educação. Essa tendência tem raízes profundas que estão definindo como será o desenvolvimento institucional e humano no campo educacional, não apenas no Brasil. Como analisa Dirk Stederoth (2019), tais orientações seguem as diretrizes e parâmetros internacionais estabelecidos pelo *Program for International Student Assessment* (PISA), alinhados às definições da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O desenvolvimento humano e institucional do campo da educação passa a ser associado, de forma intrínseca, ao desenvolvimento comercial e econômico, de modo que o termo “capital humano” faz todo o sentido a partir dessa relação (Stederoth, 2019). A associação entre a teoria de formação e a teoria do capital humano dá sustentação a tal vínculo. Como esclarece Stederoth (2019, p. 117):

Em concordância com os princípios da teoria do capital humano, o “capital intelectual” vê-se equiparado ao “capital real” (portanto, a autoestradas, mercearias, etc.) e revestido de cálculo econômico. Diante desse fundo de equiparação, não são apenas os educadores que aparecem numa luz diferente ao se falar de sua categoria como “professor fator produtivo” e dos alunos como “material bruto” (Stederoth, 2019. p. 117).

Portanto, ao se equiparar o conceito de “capital intelectual” ao de “capital real”, todos os aspectos constitutivos do campo educacional passam a ser vinculados ao sistema econômico, de modo que, segundo Stederoth (2019, p. 117), “o conceito de formação que se vê reconsiderado, nesse contexto, com vistas ao uso econômico flexível”. Nessa mesma linha de compreensão, Flickinger (2019, p. 161) reflete sobre a “*economização*” da política educativa: “O homem visto como *capital humano* torna-se a expressão característica dessa atitude. A *economização* do processo produtivo prioriza, portanto, as necessidades econômicas em detrimento das demandas sociais e, logo, também das pedagógicas” (Flickinger, 2019, p. 161). Esse processo, alerta Flickinger (2019, p. 161), se revela como a “submissão do processo educativo ao domínio dos números e da estatística. Faz-se da relação entre *input/output* o critério último de sua avaliação. Quanto maior o *output* – contado, por exemplo, pelo número de formados ou de eventos, publicações, etc. –, tanto maior a chance de as instituições obterem recursos como *input* ao seu trabalho”.

Obviamente, escolas e universidades devem saber gerir profissionalmente seus recursos materiais e estruturais, mas são instituições de ensino e não empresas que devem tornar-se cada vez mais competitivas ampliando seu mercado, otimizando recursos, reduzindo custos, potencializando lucros e *escalando* a oferta de produtos e serviços. No entanto, a adequação do campo educacional ao sistema econômico e produtivo impõe essa condição, o que influencia diretamente a formação dos “recursos humanos”, de modo que o *provimento* de “capital humano” ao sistema de produção de bens de consumo e a oferta de serviços passa a ser suas principais diretrizes.

De acordo com Stederoth (2019, p. 129): “A ‘empresa’ responsável pela produção desses produtos é o sistema educativo nas suas modalidades nacionais, isto é, os departamentos e as dependências dessa empresa, cuja qualidade na produção precisa ser contínua e comparativamente controlada”. Stederoth (2019, p. 131), ainda ressalta que a “modelagem empresarial das universidades” dita a forma como essas instituições ensinam e operam. Desse modo, não apenas o *modus operandi*, mas o que poderíamos nomear como *modus formationis*, são definidos pela “modelagem empresarial”. Como observa Stederoth (2019, p. 131): “não apenas os estabelecimentos educacionais atingidos por esse desenvolvimento, mas também, e sobretudo, aqueles que deveriam ser formados nesses estabelecimentos, assim como aqueles que mediatizam tal formação – em resumo: os seres humanos enquanto professores e alunos”. O processo de consolidação da realidade empresarial no campo da educação não ocorre de forma isolada, mas está associado às tendências atuais da política educativa. Como explica Flickinger (2019, p. 160), tais tendências conseguiram integrar três estratégias que fazem “a *quantificação* das normas qualitativas e a representação numérica das diretrizes de qualidade que sustentam os currículos”. As estratégias são, de acordo Flickinger (2019, p. 160), a “*padronização, quantificação e economização* do campo educacional”, de modo que “a entrega dessa área à *lógica de mercado* é um passo apenas”. Esse processo atinge “todas as instituições educativas, sejam elas os jardins de infância, as escolas, universidades, a até mesmo os projetos no campo da pedagogia não formal” (Flickinger 2019, p. 161-162).

Nesse cenário, a inovação tem sido adotada como bússola das ações das empresas educacionais, sendo diretamente associada a novos conceitos que passaram a habitar o campo da educação, como é o inovador termo *figital*, que representa a união entre o mundo físico e o digital. Como explica Meira (2021a), o mundo dos negócios digitais trabalha a partir de “uma estratégia de transformação figital, que combina inovação digital, que faz uso de plataformas digitais para habilitar novos comportamentos do negócio e de pessoas em seu ou outros mercados”. Portanto, o mundo, além de todos os adjetivos já apresentados, também é figital. Mas, sua gênese é datada, segundo Meira (2021b), “A partir de 2006, a possibilidade de criar negócios digitais sem investimento em estrutura física, em pouco tempo, para servir um mercado potencial de bilhões de clientes, originou uma ‘explosão cambriana’² de startups”. Ressalta-se que esse movimento não se restringe ao mundo dos negócios: “Figital compreende a fusão entre o físico e o digital, exemplificando em termos educacionais, é uma ação educativa em que utiliza simultaneamente recursos digitais e físicos” (O figital [...], 2022). Aplicado ao campo da educação, essa fusão extrapola o currículo, pois exige mudanças desde a infraestrutura até a “formação dos educadores” (O figital [...], 2022). Durante a experiência figital, como afirmam Mele *et al.* (2023, p. 330), o consumidor do varejo não distingue mais ambientes físicos e digitais, de modo que nessa nova forma híbrida de consumo, “a jornada do cliente é caracterizada por processos pelos

² Meira quer dizer, de forma um tanto inovadora, que a profusão das startups (tipos de empresas muito comuns na área da educação, as conhecidas edtechs, como veremos a seguir), ocorrida em 2016, se assemelhou à explosão de diversidade de vida biológica ocorrida há quase meio bilhão de anos na Terra (Período Cambriano da Era Paleozóica), conhecida como “explosão cambriana”.

quais os avanços tecnológicos dissolvem a distinção entre realidade e virtualidade”. As aplicações inseridas no mundo digital “estão a evoluir rapidamente e atualmente não conseguimos compreender como afetam a qualidade de vida, o bem-estar e as experiências dos atores. Pesquisas futuras também podem analisar que tipos de emoções (ou seja, medo, alegria, apreensão, excitação) os clientes experimentam durante a sua experiência” (Mele *et al.*, 2023, p. 336).

Em outras palavras, as empresas estão atuando intensivamente sobre o psiquismo humano, como uma “explosão cambriana”, sem que haja estudos que balizem suas ações e prevejam possíveis efeitos deletérios aos sujeitos, em particular, e à sociedade como um todo. Esse cenário inovador é extremamente disruptivo (uma forma de pensar e agir que rompe com a tradição e os padrões), pois obriga a necessidade de todos mudarem seu *mindset* (mentalidade), como dizem, inclusive dos *colaboradores* que atuam no mercado educacional, leia-se, docentes, gestores e estudantes, para a construção da tão desejada cultura digital. Assim, em vez de resistir ou pelo menos construir uma visão crítica acerca do que está ocorrendo, os sujeitos tornam-se assujeitados, passando a adotar, *naturalmente*, a resiliência³, aceitando e reproduzindo uma maneira de pensar, ser e agir mais moderna e inovadora (como fosse um movimento cultural), diante da nova realidade.

Tais princípios e valores também estão presentes e integrados à plataformização, outro conceito inovador aplicado à educação. De acordo com Poell, Nieborg e Van Dijck (2020), o conceito de plataformização tem origem na operação das plataformas das gigantes de tecnologia, como Google e Facebook, que passaram a trabalhar com a lógica da economia de organização industrial, gerenciamento estratégico e tecnologia da informação. As plataformas são, segundo Poell, Nieborg e Van Dijck (2020, p. 4), “infraestruturas digitais (re)programáveis que facilitam e moldam interações personalizadas entre usuários finais e complementadores⁴, organizadas por meio de coleta sistemática, processamento algorítmico, monetização e circulação de dados”. Por isso, Poell, Nieborg e Van Dijck (2020, p. 7) dizem que “as plataformas não apenas orientam as transações econômicas, mas também as interações dos usuários”. A ideia é “manter os usuários finais e complementadores ligados às plataformas” (Poell; Nieborg; Van Dijck, 2020, p. 8). Portanto, ao associar toda essa lógica de “governança” e de relação com o mercado e o usuário final ao mundo da educação, temos a plataformização da educação, que trabalha de forma estreita com a digitalização da educação, mantendo os usuários ligados às plataformas digitais por meio de ações que “moldam interações personalizadas” (Poell; Nieborg; Van Dijck, 2020, p. 4) para ofertar serviços educacionais aos clientes e aos usuários, pessoas que *antigamente* conhecíamos como estudantes.

³ O conceito físico de resiliência, que significa a característica de um material voltar à condição normal após ser submetido a uma tensão, passou a habitar o mundo dos negócios, as relações pessoais e o mercado educacional. Todos nós devemos ser resilientes, ou seja, devemos desenvolver a capacidade semelhante à característica física de materiais, sendo submetidos a tensões das mais variadas ordens, sem resistir, mas sendo resistentes, e voltar à condição normal que tínhamos antes, para que em novo momento, o ciclo de normalidade-tensão-normalidade possa se reproduzir.

⁴ De acordo com o mundo empresarial, complementadores são pessoas ou instituições que têm interesses comuns no negócio, contribuindo para o sucesso do empreendimento.

Atualmente, essas tecnologias são comercializadas pelas edtechs, abreviação de *education technology*, uma fusão entre o ato de educar e o uso de tecnologias, pois as tecnologias *potencializam* o ensino e a aprendizagem e engajam os estudantes, dizem. Para corroborar essa tese, as empresas lançam mão de análises estatísticas, gráficos e índices, como os dados do PISA e da OCDE, como vimos, além de estudos da neurolinguística, das difundidas múltiplas formas de aprendizado, da gamificação digital (uso da dinâmica de jogos como recompensas, pontuações, rankings, etc.), enfim, de um rol de “ferramentas” que tem o objetivo de trazer a inovação tecnológica para *potencializar* a experiência educacional do usuário final. As edtechs desenvolvem uma série de produtos e serviços que são vendidos para empresas, escolas públicas e privadas e universidades, desde cursos online, sistemas de gestão educacional e de gerenciamento de sala de aula, até materiais didáticos e ferramentas de avaliação do estudante e de gerenciamento de currículo (Mapeamento [...], 2022). Esse aparato de bens e serviços é ofertado aos gestores públicos e privados como uma solução pronta, empacotada, organizada e controlada de forma inovadora, por meio de banco de dados, algoritmos, inteligência artificial e sistemas informatizados de gestão e de aplicativos. Além disso, são ofertadas *capacitações* constantes aos docentes, com o objetivo de mudar o *mindset* dos *colaboradores*, tendo em vista a criação e a reprodução de uma cultura digital alinhada a resultados, pois não basta apenas convencer o gestor, se em sala de aula o docente não *faz acontecer*.

Cabe ressaltar que as reflexões feitas até aqui não buscam negar o uso de tecnologias na educação e nem afirmar que devemos nos manter presos aos processos atuais, sejam quais forem, sem levar em consideração a inovação e os avanços tecnocientíficos, de forma crítica e responsável. O que se pretende ressaltar é a necessidade de um pensar crítico acerca dos caminhos que estão sendo adotados porque o ingresso maciço da lógica de mercado no campo da educação traz consigo uma série de conceitos e princípios estranhos à formação crítica, não apenas dos estudantes, mas também dos docentes. O tempo e as necessidades da indústria e do comércio com foco em resultados não é o mesmo tempo da educação. Os processos de ensino e aprendizagem inerentes à formação humana, técnica e científica de estudantes e docentes não podem ser análogos à produção de peças e máquinas e à oferta de serviços para consumo imediato. Deve-se ressaltar, ainda, que utilizar recursos digitais na educação é uma coisa, outra coisa é a digitalização da educação, como pudemos perceber. Importa destacar que transformar instituições de ensino públicas e privadas em empresas regidas exclusivamente pelos princípios da fusão entre a lógica de mercado e a transformação digital, da maneira como foi destacada, traz sérios problemas para a qualidade da educação e à formação humana. Essas evidências já estão sendo percebidas em alguns países, pois estão compreendendo que as instituições de ensino atravessaram uma verdadeira *fase de testes*, um processo de tentativa e erro que apesar de seguir um planejamento bem estruturado com cronogramas e metas bem definidas, não conseguiram prever, com clareza, os possíveis impactos relacionados ao processo formativo dos estudantes.

A fase de testes

Tendo em vista o atual cenário pelo qual atravessa a educação pode-se compreender que o processo de digitalização é planejado de tal modo que a *fase de testes*, que deveria acontecer antes da implementação dos *projetos educacionais*, é realizada concomitantemente a sua execução, o que implica considerar que o campo educacional se transformou, praticamente, em um laboratório de experimentações. Em outras palavras, devido à velocidade das transformações digitais e à urgência de fechar negócios e garantir parcelas do mercado consumidor de novos clientes (estudantes), os testes necessários para avaliar a qualidade da oferta dos serviços educacionais e os resultados positivos ou negativos em relação ao ensino e à aprendizagem e, até mesmo, ao psiquismo humano, são feitos em tempo real; portanto, nessa fase, não temos testes, mas a execução efetiva de projetos. Nesse processo de *aceleração exponencial*, a inovação está intrinsecamente vinculada às novas tecnologias. Esse vínculo é possível, mas não necessário, haja vista as diversas ações extremamente inovadoras que docentes de todo o país apresentam, com o uso de recursos quase que artesanais. A grande inversão operada em relação à inovação no campo da educação, portanto, é a ideia de que para ser inovador há necessidade da presença indiscutível das novas tecnologias e de todo o pacote conceitual de princípios e de orientações mandatórios associado a elas. Partindo dessa crença altamente discutível, mas que foi aceita como verdade absoluta e inquestionável, diversos países iniciaram seus processos de digitalização da educação bem antes do que o Brasil.

O primeiro deles foi a Suécia, ainda na década de 1990. No entanto, após a *fase de testes* que levou décadas, o governo sueco decidiu retornar a atividades tradicionais: “Em uma reviravolta surpreendente, a Suécia, conhecida por sua abordagem pioneira em tecnologia e educação, decidiu reverter sua estratégia de implementação de educação 100% digital nas escolas e está investindo 45 milhões de euros (aproximadamente R\$ 242 milhões) na distribuição de livros didáticos impressos ao longo de 2023” (Scorvo, 2023). Ainda de acordo com matéria produzida por Scorvo (2023), “A decisão, que vai contra a tendência mundial de digitalização na educação, foi anunciada em dezembro de 2022 pela ministra da Educação, Lotta Edholm”. Alguns países, além da Suécia, estão retornando a atividades tradicionais como, por exemplo, o esforço analógico que o estudante empreende com a leitura de livros didáticos impressos e até com a escrita cursiva, como apresenta a matéria da BBC News Brasil (2024), *Como escrita à mão beneficia o cérebro e ganha nova chance em escolas*. De acordo com a matéria:

O Canadá tentou descartar a escrita cursiva, mas voltou a ensiná-la em 2023. O Ministério de Educação da província de Ontário restabeleceu a exigência da escrita cursiva e agora está virando uma espécie de laboratório para outras regiões que tentam entender quais as melhores práticas para esse ensino, quanto tempo devem durar as aulas e com qual frequência essa técnica deve ser ensinada (BBC News Brasil, 2024).

No Brasil, as iniciativas críticas de avaliação do uso de tecnologias educacionais ainda são tímidas, mas estão começando. O uso excessivo de smartphones nas escolas foi tema de Audiência Pública, realizada na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte,

em novembro de 2023. De acordo com o deputado Hermano Morais (PV), as tecnologias digitais possuem pontos positivos para a educação, mas ao comentar os resultados do *Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2023: a tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem?*, da Unesco, o deputado ressalta, “Descobriu-se, por exemplo, que ‘a simples proximidade de um aparelho celular era capaz de distrair os estudantes e provocar um impacto negativo na aprendizagem, em 14 países’ (Rio Grande do Norte, 2023). Ainda de acordo com Morais, “A Unesco aponta ainda que, além das interrupções imediatas no ensino e na aprendizagem, o uso de smartphones está associado a impactos negativos no bem-estar físico e mental e a uma maior suscetibilidade a riscos e danos on-line. E tudo isso afeta o desempenho acadêmico a longo prazo” (Rio Grande do Norte, 2023). Nessa Audiência Pública, a psicóloga Débora Sampaio fez a seguinte exposição: “O relatório da Unesco nos mostra que estamos vivendo uma ‘epidemia de distração’. A Neurociência já sinaliza comprometimentos nesta geração de crianças e adolescentes, apontando que seus cérebros já se desenvolvem de forma diferente” (Rio Grande do Norte, 2023). Sampaio ainda alerta que, “já há sinais de comprometimento de empatia, porque os algoritmos só nos oferecem o conteúdo que nos interessa. Então, eu não lido mais com pensamentos contrários aos meus, e isso leva à intolerância e à dificuldade de lidar com o diferente (Rio Grande do Norte, 2023). Essas e outras evidências e críticas lançadas contra o uso maciço das novas tecnologias na educação parecem apontar para a retomada de atividades tradicionais em relação aos processos de ensino e aprendizagem, após décadas de aposta exclusiva na transformação digital e na digitalização da educação.

O retorno ao necessário

Ao retomar algumas atividades tradicionais no campo da educação, estudantes e docentes passam a ter uma experiência de compreensão e autocompreensão não mediada por novas tecnologias digitais. Portanto, o retorno ao tradicional esforço analógico que o sujeito tem com a leitura de livros físicos e com a escrita cursiva, atividades que praticamente tinham sido banidas, representam ações inovadoras no atual campo educacional. Em relação à autocompreensão e à compreensão do outro, as atuais formas de diálogo mediadas pelas novas tecnologias não permitem, como veremos a seguir, que a dinâmica viva do diálogo seja experimentada em sua dimensão hermenêutica. Nesse sentido, diante do atual cenário educacional, recuperar a práxis do diálogo vivo não poderia ser considerada uma atitude inovadora, tal qual o retorno à leitura física e à escrita cursiva? Recorremos a uma importante reflexão de Gadamer sobre a relação entre tradição e inovação, que parece apontar um caminho para tal questionamento:

A tradição é essencialmente conservação e como tal sempre está atuante nas mudanças históricas. No entanto, a conservação é um ato da razão, ainda que caracterizado pelo fato de não atrair a atenção sobre si. Essa é a razão por que as inovações, os planejamentos intentem [sic] mostrar-se como única ação e resultado da razão. (Gadamer, 1999, p. 422-423).

Esse processo, segundo Gadamer (1999, p. 423),

[...] apenas parece ser assim. Inclusive quando a vida sofre suas transformações mais tumultuadas, como em tempos revolucionários, em meio a suposta mudança de todas as coisas conserva-se muito mais do que era antigo do que se poderia crer, integrando-se com o novo numa nova forma de validade. Em todo caso, a conservação representa uma conduta tão livre como a destruição e a inovação.

Ao analisar essa passagem de Gadamer, podemos propor uma analogia entre as “transformações mais tumultuadas” e “a suposta mudança de todas as coisas”, com o atual cenário de transformações que atinge o campo da educação. Gadamer diz que mesmo durante as tumultuadas transformações, temos a conservação “do que era antigo”, de modo que poderíamos pensar na seguinte situação: apesar das transformações intensas pelas quais passa o campo da educação, o antigo, nesse caso, a prática tradicional do diálogo, pode ter sido conservada “integrando-se com o novo”, ou seja, às novas tecnologias. Se tal analogia for adequada, devemos dizer que nessa integração do antigo com o novo, o diálogo não saiu ileso. O diálogo não se integrou ao novo “numa nova forma de validade”, apenas, mas foi destituído de suas características fundamentais. De fato, podemos perceber que, atualmente, o diálogo se manifesta por meio de conversas superficiais de tom recreativo em geral; por discussões fundadas em controvérsias que inviabilizam a possibilidade de consensos possíveis, pois enfatizam a defesa de interesses individuais ou de grupos, como temos observado no campo político, não apenas no Brasil; e por debates acalorados que valorizam a polêmica, fundamentados em argumentações lógico-formais sobre temas específicos, como propostos por docentes em sala de aula, que buscam a supremacia argumentativa durante as disputas verbais de um em relação ao outro. Essas formas de diálogo têm sido efetivadas no mundo digital por meio de “ferramentas” conhecidas como fóruns de debates, aplicativos de mensagens instantâneas, reuniões virtuais, e-mails, “conversas” com programas de computador (que tentam simular um ser humano na conversação com as pessoas, conhecidos como *chabots*) e, mais recentemente, *reflexões* compartilhadas entre seres humanos e algoritmos, por meio da “disruptiva ferramenta” desenvolvida por inteligência artificial, conhecida como ChatGPT.

Nesse sentido, para que o retorno ao diálogo em sua dimensão formadora seja possível devemos tornar o diálogo efetivamente vivo, como sustenta a pedagógica hermenêutica proposta por Flickinger (2003, 2010), tendo por base a hermenêutica filosófica de Gadamer (1999, 2002). Viver o diálogo em sua dimensão formadora não prescinde do encontro dos sujeitos no espaço-tempo da sala de aula, tanto na educação formal, como não formal – um diálogo que enfatize a dúvida e a escuta, como aspectos constituintes (Kohan, 2007, 2024). Assim, em que pese o avanço marcante das novas e disruptivas tecnologias decorrentes da transformação digital, pelo qual passa o campo da educação, é o diálogo, em seu sentido vivo e realizado por sujeitos que compartilham espaços e tempos comuns de forma presencial, que contribui para o desenvolvimento do pensar crítico, não apenas dos estudantes, mas dos docentes (Blanco, 2023).

Apesar da resignificação da ideia de presença para a de *presencialidade*, a fim de qualificar a *presença* virtual de estudantes e docentes em atividades desenvolvidas a distância, é durante a experiência concreta que o diálogo se torna vivo, devido a algumas situações específicas, como a integração dos insights ao próprio processo dialógico, à medida que eles surgem. Os insights surgem durante as interrelações entre os sujeitos e dependem do contexto em que ocorre o diálogo, como em uma sala de aula, por exemplo. Um estudante pode *interromper* o diálogo ao manifestar uma ideia que lhe acometeu enriquecendo, assim, o próprio processo dialógico, que pode até tomar outro rumo. Essa situação é simplesmente inviável de ocorrer virtualmente. Basta perceber o que acontece em *encontros* virtuais, as conhecidas webconferências, quando mais de uma pessoa, além das duas que estão conversando, procura participar. Mesmo que todas as câmeras estejam abertas, o que nem sempre acontece em aulas virtuais síncronas, a confusão de falas sobrepostas impede que as pessoas entendam o que está sendo dito. Para serem ouvidas, as pessoas começam a falar mais alto e, nessa situação, é muito comum que alguém busque resolver a confusão falando ainda mais alto, o que produz o conhecido zumbido, tão comum em feiras livres. A conversa é interrompida e todos ficam em silêncio para retomar à *normalidade*; o insight se perde e, muitas vezes, as pessoas nem sabem em que ponto do assunto estavam.

Além disso, a tentativa de comparar a experiência do diálogo vivo⁵ com a experiência dos *diálogos* virtuais por meio do conceito de *presencialidade* é a mesma estratégia de comparar o valor da prática concreta com a prática virtual simulada, muito comum em cursos a distância. Tanto a *presencialidade*, no caso dos *diálogos* virtuais, como a prática simulada executada por meio de tecnologias avançadas (realidade aumentada, simuladores 3D realísticos e ambientes virtuais imersivos) significam exatamente o que são: simulacros. Portanto, não apenas a experiência de ensino e aprendizagem será um simulacro do real concreto, como a experiência de interação interpessoal, tão fundamental ao diálogo vivo, também será um simulacro. Durante um *diálogo* virtual, as pessoas não são impactadas pela presença física do outro diante de si. As imagens reproduzidas em telas de computadores e smartphones, por mais nítidas que sejam, não produzem o mesmo efeito nas pessoas como, por exemplo, quando assistimos a uma peça de teatro com a presença concreta do cenário e dos atores, em vez de assisti-la pela televisão. No caso dos *diálogos* virtuais, as pessoas não vivem o impacto da presença, não se veem concretamente, não se tocam, não percebem os gestos, a expressividade do falar, as entonações e o silêncio. Viver o silêncio, mesmo que momentâneo, é uma experiência fundamental para o diálogo vivo, pois é o tempo interno de reflexão e autorreflexão, situação que não é tolerada quando o *diálogo* é mediado pela tecnologia. O silêncio é visto com

⁵ Em *O diálogo vivo e o pensar crítico: possibilidades de uma pedagogia hermenêutica* (Blanco, 2023), a práxis pedagógica do diálogo vivo é explorada a partir da pedagogia hermenêutica de Hans-Georg Flickinger (2003, 2010) e sua relação com a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer (1999, 2002). Como Dalbosco, Santa e Baroni (2018, p. 148) ressaltam: “A ideia de um diálogo vivo presente na hermenêutica gadameriana, pensado como relação franca e simétrica em que os interlocutores constroem conjuntamente novos significados, abre espaço para se pensar nas pesquisas educacionais e no conhecimento humano de modo geral, em seu caráter contingente e falível”.

grande estranhamento quando, por exemplo, alguém não responde prontamente a uma pergunta feita em uma webconferência, em um aplicativo de mensagens instantâneas ou até em simples conversas telefônicas.

Aliás, Gadamer, em *A incapacidade para o diálogo*, de 1972, se reporta à conversa telefônica como uma das situações contemporâneas que seria responsável pela diminuição do diálogo entre as pessoas. Gadamer (2002, p. 244) analisa o “empobrecimento comunicativo” restrito ao “elemento acústico” da conversa telefônica. Nesse sentido, a incapacidade para o diálogo, se refere “à possibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente” (2002, p. 244). Gadamer busca pela experiência hermenêutica do encontro, que só é possível na relação concreta entre os sujeitos, mas, em vez disso, não encontra a abertura para outro: “Ao telefone quase não é possível ouvir a disposição de abertura do outro para entrar em diálogo. Também não é possível a experiência da aproximação mútua, onde cada um vai adentrando, passo a passo, o diálogo, chegando a ficar de tal modo imbuídos do diálogo que a comunhão surgida já não pode ser interrompida” (2002, p. 244). A “aproximação artificial” promovida pela tecnologia telefônica, diz Gadamer (2002, p. 244), “quebra imperceptivelmente justamente a esfera do tato e da escuta, em que as pessoas podem aproximar-se”. Em sentido contrário, o diálogo vivo efetivado durante o encontro concreto entre os sujeitos permite momentos importantes de reflexão e autorreflexão e de desenvolvimento de um pensar crítico diante da realidade. Situação que os participantes do curso de extensão, *Escutar e perguntar no processo formativo*, ministrado por Walter Kohan, na Universidade de Passo Fundo/RS⁶, tiveram a oportunidade de experimentar. Desde o início do encontro, Kohan compartilhou a inovação com os participantes, quando os desafiou a não responderem aos questionamentos que surgiam durante o diálogo, mas a proporem novos questionamentos às perguntas feitas, de modo que todos e todas estivessem atentos a escutar⁷ o que o outro tinha a dizer. A angústia e o estranhamento proporcionado por um diálogo construído por perguntas foi dando lugar à firmeza dos passos que cada participante do encontro dava ao aproximar-se do outro, por meio da escuta atenta. Gadamer diria que os participantes passaram a viver a “experiência da aproximação mútua” (2002, p. 244), por meio do vínculo progressivo dos sujeitos que se estabelecia com a prática do diálogo. Nesse encontro, o silêncio também foi privilegiado e vivido significativamente, do mesmo modo que as descobertas trazidas pelos insights de Kohan e dos participantes que eram prontamente integrados à dinâmica do diálogo, situação impensável para diálogos virtuais. Kohan (2024) instigava os participantes ao dizer, “Cada pergunta é um convite para pensar”.⁸ De fato, em cada pergunta há um pouco de nós, de modo que ao perguntarmos, nós nos revelamos ao outro, como observa Flickinger (2010, p. 74): “A pergunta assim compreendida abre a porta ao horizonte alheio,

⁶ Curso de extensão ministrado pelo filósofo Walter Omar Kohan, em 29 de janeiro de 2024, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Passo Fundo/RS.

⁷ Nesse sentido, Flickinger (2010, p. 43) destaca: “O diálogo vivo traz de volta o ouvido como fonte autêntica de nosso conhecimento, fato este que não pode ser subestimado na relação mestre e educando”.

⁸ Fala do prof. Walter Kohan proferida durante o já citado curso de extensão *Escutar e perguntar no processo formativo*. A partir de agora, suas falas serão referenciadas por Kohan, 2024.

arrastando consigo o sujeito que a faz. É na pergunta que este se empurra para fora de sua reserva, expondo-se”. O ato de responder (mesmo com outra pergunta) significa responsabilizar-se pela interação ética e sincera que construímos como o outro, e esse aprendizado é fundamental para os estudantes e para os docentes, pois, durante o jogo do vaivém de perguntas e respostas, mesmo que algumas respostas sejam na forma de novos questionamentos, o docente se coloca à disposição para responder ao outro (estudante) e “inversamente, ao exigir-me, dando-me direito à resposta, ele [o outro, o estudante] me dá a chance de tornar, para mim mesmo, transparente e legítimo o meu comportamento” (Flickinger, 2010, p. 121). Portanto, ter a oportunidade de cultivar a disposição para o diálogo vivo significa desenvolver uma atitude ética compartilhada com o outro, o que contribui para a construção de um pensar crítico acerca de nossas formas de ser, pensar e agir (Blanco, 2023).

No entanto, para que possamos estar atentos à escuta do outro devemos estar despertos para viver a dúvida quando o diálogo ocorre. Para isso, devemos viver uma experiência de temporalidade com a qual não estamos habituados. Kohan ressaltou esse aspecto ao enfatizar a atitude do duvidar e do escutar que pode ocorrer durante a experiência do tempo, considerada em sua concepção grega clássica *aiôn*. Kohan retornou à tradição para vivê-la e compartilhá-la com os participantes, no momento presente da experiência do diálogo, ao se referir e vivenciar o fragmento 52 de Heráclito⁹. Fragmento que já tinha sido explorado por Kohan (2007), em *A infância da educação: o conceito de devir-criança*. Neste texto, ele destaca a concepção de tempo *aiônico*, “A infância não é apenas uma questão cronológica: ela é uma condição da experiência. É preciso ampliar os horizontes da temporalidade. Os gregos, aqui também, podem ajudar-nos” (Kohan, 2007, p. 86). O convite foi para que todos e todas habitassem o “devir criança do pensar” (Kohan, 2024) e se permitissem a viver a experiência de uma temporalidade que privilegia o duvidar constante, como uma atitude de brincar com o tempo. Assim, ao deslocar os participantes do tempo cronológico, compreendido como *chrónos*, em direção a tempo *aiônico*, vivido como intensidade e atenção em relação ao presente, Kohan contribuiu para que as pessoas presentes na aula pudessem entregar-se a viver o tempo da dúvida como processo. A atenção dos participantes foi voltada ao que estava acontecendo, em vez de se ocuparem com algum resultado a ser alcançado com o encontro que transcorria e, desse modo, perceberam o valor desse aprendizado para suas práticas em sala de aula e para suas pesquisas. Não é preciso enfatizar que uma experiência como essa que levou o dia inteiro é totalmente inviável de acontecer em ambientes virtuais ou por meio de tecnologias de comunicação e informação, por mais inovadoras, imersivas e disruptivas que sejam. Durante o encontro dialógico com Kohan, os participantes procuraram “habitar o tempo das

⁹ Nos fragmentos de *Sobre a Natureza*, Heráclito diz: “Tempo é criança brincando, jogando; de criança o reinado” (O pré-socráticos [...], 1985, p. 84). Em nota explicativa a esse fragmento, temos: “No grego *Aiôn*, um nome próprio, de uma entidade alegórica, filho de Cronos e ‘Filira’. Por outro lado, há dois sentidos de *aiôn* como nome comum: o primeiro é o de ‘tempo sem idade, eternidade’, que posteriormente se associou ao *aevum* latino: o segundo é o de ‘medula espinhal, substância vital, esperma, suor’. A entidade alegórica pode consistir nos dois sentidos” (O pré-socráticos [...] 1985, p. 84).

crianças”, habitar “um tempo que não é aceito socialmente, isto é, um tempo livre para perguntar, pensar, estudar, um tempo ‘improdutivo’” (Kohan, 2024).

Outro aspecto extremamente inovador trazido pelo diálogo vivo que pode ser vivenciado em sala de aula é o fato de que durante a práxis dialógica, em seu sentido hermenêutico, os “interlocutores”, como considera Gadamer (1999, p. 579), trazem à tona seus pré-conceitos e pré-juízos. Silva (2009) explica que “o preconceito em Gadamer tem um sentido eminentemente crítico, dialógico e inovador [...] os preconceitos da razão humana histórica têm um carácter [sic] dialógico, provisório e processual – e não um conteúdo definitivo” (Silva, 2009). As ideias de pré-juízo e pré-conceito, do ponto de vista da hermenêutica filosófica de Gadamer, fazem parte da pré-estrutura compreensiva do sujeito. Como nos diz Neubauer (2015, p. 135), “Em toda experiência está posta a exigência de reconhecer os preconceitos – que se configuram por vivências anteriores – e, com isso, afastá-los, para que as coisas possam nos falar, ou melhor, mostrar-se como tal, e o que em cada acontecimento é único e insubstituível”. Por isso, é durante o diálogo vivo em seu sentido hermenêutico que tais pré-estruturas compreensivas, que foram sendo construídas ao longo de nossas vivências durante o convívio social, podem ser *re-conhecidas* e colocadas em causa na presença do outro. Nesse sentido, Neubauer (2015, p. 135) destaca: “Somente reconhecendo nossos preconceitos é que podemos instaurar um diálogo sério e respeitoso com o que nos é estranho e distinto, reconhecendo nossos limites, para encontrar um sentido apropriado das coisas e dos acontecimentos”. Lawn (2007, p. 58) também faz um importante esclarecimento: “A palavra preconceito se divide, etimologicamente, em pré-conceito ou pré-julgamento. O julgamento não é possível sem o ‘pré’ que o acompanha. Todos os julgamentos estão condicionados pelos pré-julgamentos. Este é um senso mais antigo, pré-moderno, do preconceito para o qual Gadamer quer chamar a atenção”. Ainda de acordo com Lawn (2007, p. 58), “os julgamentos são possíveis, não por uma razão neutra e abstrata, mas sim por um conjunto de envolvimento pré-refletidos com o mundo que está por trás dos julgamentos e, de fato, o tornam possível”, e conclui, “Uma condição para fazer julgamentos refletidos e estimativos sobre o mundo é a posse de preconceitos: sem pré-julgamentos não pode haver julgamentos” (Lawn, 2007, p. 58).

Assim, pensar e dialogar vivamente a partir de nossos pré-conceitos e pré-juízos compartilhados com o outro é uma atitude extremamente inovadora, pois como não estamos habituados a viver essa experiência, trabalhar em sala de aula com o diálogo vivo com docentes e estudantes é viver a tradição como novidade no campo da educação. Tal condição permite que o sujeito reavalie suas formas de pensar e, conseqüentemente, de ser e agir em relação a si mesmo e ao outro, já que percebe o que está por trás de suas formas de compreender-se e compreender a realidade, pois, a experiência hermenêutica da compreensão busca revelar o que fica de não dito, quando se diz algo. Ressalta-se que essa experiência também é vivenciada pelos docentes, porque o diálogo vivo projeta os interlocutores a se exporem, uns aos outros, pois “como o diálogo vivo não é uma técnica de enunciação e inquirição, mas uma troca constante de compreensões e autocompreensões acerca do que está sendo *jogado* no diálogo, o docente também se

expõe ao jogo livre das perguntas e respostas de forma séria e ética” (Blanco, 2023, p. 38). A experiência hermenêutica do diálogo vivo revela-se como um recomeçar constante. A cada encontro, novas formas de compreender-nos e compreender o outro são experimentadas, já que “somente tomando a sério os argumentos do outro é possível tornar transparente, para nós mesmos, a nossa própria posição” (Flickinger (2003, p. 47).

Nesse caminhar, lançamo-nos ao diálogo com a alteridade, com o outro que desconhecemos. Trata-se de um aventurar-se na busca de nos conhecermos, pois é a presença marcante do outro que faz com que ampliemos nossos horizontes compreensivos. Essa é a proposta de uma pedagogia hermenêutica, como estabelecida por Flickinger, uma pedagogia que promova, “antes de tudo, a oportunidade do educando e do educador entregarem-se a uma situação aberta, a um diálogo que, além de trabalhar determinados conteúdos, se processa como relação social; ou seja, como relação de desafio, no sentido de fazer do vir ao encontro do outro o campo de aprendizagem intersubjetivo e, por isso mesmo, ético-moral” (Flickinger, 2010, p. 6-7). Por isso, Flickinger ressalta que devemos “pôr em relevo a fertilidade da hermenêutica gadameriana para a atuação pedagógica concreta” (Flickinger, 2014, p. 65) e essa atuação é possível por meio da práxis hermenêutica do diálogo vivo em sala de aula. De acordo com essa atitude hermenêutica durante o diálogo vivo, “o sujeito passa a viver a dimensão do pensar crítico como processo de abertura ao novo e, por isso, não se torna dogmático, preso a verdades rígidas e absolutas” (Blanco, 2023, p. 41), de modo que o pensar crítico, assim compreendido e vivido na prática da sala de aula, “pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e não dogmáticos em relação a suas formas de pensar e de se relacionar com a alteridade” (Blanco, 2023, p. 41). Compreender e vivenciar a experiência do diálogo vivo permite que os sujeitos se abram à alteridade, buscando a compreensão e a autocompreensão mútuas por meio do jogo dialógico – o que se revela como um processo formativo efetivamente ético, porque é compartilhado com o outro e reiterado a cada encontro dialógico, trazendo sempre a abertura ao inesperado. Nesse sentido, o vínculo entre o diálogo vivo e a sala de aula representa uma postura que pode servir de base para que o novo possa surgir (Dalbosco, 2021), pois permite que estudantes e docentes possam aprender “a viver bem consigo mesmo, na companhia participativa e interdependente com os demais” (Dalbosco, 2021, p. 53). Como diz Gadamer (1999, p. 50), “o resultado da formação não se produz como o resultado de uma finalidade técnica, mas nasce de um processo interno de constituição, por isso permanece em constante evolução e aperfeiçoamento”. Portanto, experimentar o diálogo vivo em sala de aula como processo formativo “diz respeito à formação humana do sujeito em um sentido mais abrangente, diametralmente oposta a uma educação restrita ao domínio cognitivo de conteúdos ou uma valorização excessiva de saberes científicos e instrumentais” (Blanco, 2023, p. 41).

Concluo as reflexões aqui apresentadas, ressaltando que apesar das transformações pelas quais passa o campo educacional e por causa dessas próprias transformações, há um movimento de retorno ao necessário, retomando o que foi relegado ao passado como tradição morta, mas que, na atualidade, representa o novo. Como foi exposto, a tradição não desaparece, mesmo em períodos de grandes e profundas

transformações (Gadamer, 1999). Diante desse cenário, viver a tradição do diálogo em seu sentido hermenêutico de descoberta do outro e de nós mesmos é uma atitude inovadora de retorno ao necessário. Em que pese o avanço da digitalização da educação, cabem aos sujeitos exercerem um pensar crítico que possa conduzir as transformações pelas quais passa o campo educacional no sentido de que esse processo possa servir ao público, em vez de servir-se do público. Atitude crítica que torna o retorno ao necessário uma possibilidade real, que depende muito mais da postura dos principais sujeitos responsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem, docentes e estudantes, do que da ação de agentes e instituições externas e seus valores e princípios estranhos ao desenvolvimento do pensar crítico.

Referências

ANDRIONI, F. S. *Quando a história também é futuro: as concepções de tempo passado, de futuro e do Brasil em Herman Kahn e no Hudson Institute (1947-1979)*. 2014. 340 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-25052015-161036/pt-br.php>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BBC News Brasil. *Como escrita à mão beneficia o cérebro e ganha nova chance em escolas*. 29 jan. 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c88n5klj0peo>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BLANCO, E. S. *O desenvolvimento do pensar crítico e o diálogo vivo: possibilidades de uma pedagogia hermenêutica*. 2023. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: [<https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/10688>]. Acesso em: 06 jan. 2024.

CASCIO, J. *A framework for understanding a turbulent world. BANI: facing the age of chaos*. 2022. Disponível em: <https://ageofbani.com/2022/04/bani-and-chaos/>. Acesso em: 23 fev. 2024.

DALBOSCO, C. A.; SANTA, F. D.; BARONI, V. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 145-153, 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/24967>. Acesso em: 14 dez. 2024.

DALBOSCO, C. A. *Educação e condição humana na sociedade atual: formação humana, formas de reconhecimento e intersubjetividade de grupo*. Curitiba: Appris, 2021.

FLICKINGER, H-G. A institucionalização da educação em questão. In: DALBOSO, C. A.; MÜHL, E. H.; FLICINGER, H.-G. (orgs.) *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento*. São Paulo: Cortez, 2019. p.159-174.

FLICKINGER, H-G. *Gadamer e a educação*. São Paulo: Autêntica, 2014.

FLICKINGER, H-G. *A caminho de uma pedagogia hermenêutica*. Campinas: Autores Associados, 2010.

FLICKINGER, H-G. Pedagogia e hermenêutica: uma revisão da racionalidade iluminista. In: DALBOSCO, C. A. (org.). *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: UPF, 2003. p. 46-59.

GADAMER, H-G. A incapacidade para o diálogo (1972). In: GADAMER, H-G. *Verdade e método II: complementos e índice*. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 242-252.

GADAMER, H-G. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GULLAR, F. *Argumentação contra a morte da arte*. Rio de Janeiro: Revan, 1993.

KOHAN, W. O. *Escutar e perguntar no processo formativo*. Curso de extensão. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Passo Fundo/RS, 29 jan. 2024.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito de devir-criança. In: KOHAN, W. O. *Infância, estraneiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 85-98.

KUCUKOZYIGIT, A. C. *A Quest to Identify the Emerging Leadership Skills in VUCA World and Investigation of Their Applications in Various Organizational Levels and Security Environments*. 2020. Doctor of Philosophy (PhD), Dissertation, Engineering Management & Systems Engineering, Old Dominion University. Disponível em: https://digitalcommons.odu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1180&context=emse_etds. Acesso em: 25 fev. 2024.

LAWN, C. *Compreender Gadamer*. Petrópolis: Vozes, 2007.

MAPEAMENTO Edtech 2022: investigação sobre as tecnologias educacionais no Brasil. 2022. Disponível em: <https://abstartups.com.br/wp-content/uploads/2022/11/MAPEAMENTO-EDTECH-1.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MEIRA, S. *Nem real, nem virtual. O mundo é digital*. 2021a. Disponível em: <https://silvio.meira.com/nem-real-nem-virtual-o-mundo-e-digital/>. Acesso em: 19 fev. 2024.

MEIRA, S. *Fundações para os futuros digitais, #0*. 2021b. Disponível em: <https://silvio.meira.com/fundacoes-para-os-futuros-digitais-0/>. Acesso em: 19 fev. 2024.

MELE, C.; SPENA, T. R.; MARZULLO, M.; DI BERNARDO, I. The phygital transformation: a systematic review and a research agenda. *Italian Journal of Marketing*, v. 2023, p. 323-349, 22 March 2023. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s43039-023-00070-7>. Acesso em: 14 fev. 2024.

NEUBAUER, V. S. *A noção de experiência vivencial significativa em Hans-Georg Gadamer*. 2015. 154 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/5033>. Acesso em: 17 dez. 2022.

O FIGITAL e a Educação. 2022. Disponível em: <https://blog-educacao.sesirs.org.br/o-figital-e-a-educacao/>. Acesso em: 19 fev. 2024.

OS PRÉ-SOCRÁTICOS: *Fragmentos, Doxografia e Comentários*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção Os pensadores)

POELL, T.; NIEBORG, D.; VAN DIJCK, J. V. Plataformização (Platformisation, 2019 – tradução: Rafael Grohmann). *Revista Fronteiras – estudos midiáticos*. v. 22, n. 1, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/fronteiras/article/view/fem.2020.221.01>. Acesso em: 14 fev. 2024.

RIO GRANDE DO NORTE. Assembleia Legislativa. Uso excessivo de smartphones nas escolas é tema de debate no Legislativo Potiguar. 2023. Disponível em: <https://www.al.rn.leg.br/noticia/30227/uso-excessivo-de-smartphones-nas-escolas-e-tema-de-debate-no-legislativo-potiguar>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SCORVO, T. Suécia abandona educação digital: retorno aos livros impressos nas escolas. *Revista Forum*, 7 ago. 2023. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/global/2023/8/7/suecia-abandona-educacao-digital-retorno-aos-livros-impressos-nas-escolas-141818.html>. Acesso em: 19 fev. 2024.

SILVA, M. L. P. Preconceitos. In: E-DICIONÁRIO de termos literários. Lisboa, 2009. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/preconceito/>. Acesso em: 18 dez. 2022.

STEDEROTH, D. Formação ajustada: sobre a capitalização do humano na formação e sua administração total. In: DALBOSO, C. A.; MÜHL, E. H.; FLICINGER, H.-G. (orgs.). *Formação humana (Bildung): despedida ou renascimento*. São Paulo: Cortez, 2019. p.113-142.

Enrique Sérgio Blanco

Possui doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul; Pós-doutorando em Educação pela Universidade de Passo Fundo. É pesquisador do Núcleo de Pesquisas em Filosofia da Educação da Universidade de Passo Fundo e do Projeto de Pesquisa Formação humana, educação para a justiça social e desenvolvimento sustentável da Universidade de Passo Fundo.