

Luiz Síveres
Ivar César Oliveira de Vasconcelos
Organizadores

DIÁLOGO

Um processo educativo



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Diálogo:
Um processo educativo

Luiz Síveres
Ivar César Oliveira de Vasconcelos
Organizadores

Diálogo: Um processo educativo



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Brasília, DF
2018

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora e do Programa Mestrado e Doutorado em Educação da UCB.

Grafia atualizada segundo o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1999, que entrou em vigor no Brasil em 2009.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Afonso Celso Tanus Galvão, Célio da Cunha, Cândido Alberto da Costa Gomes, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Geraldo Caliman (Coord.), Luiz Síveres, Wellington Ferreira de Jesus

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto Quezada (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Maria Benites (Alemanha), Roberto da Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Pedro Reis (Portugal).

Revisão:

Capa / Diagramação: *Jheison Henrique*

Impressão e acabamento: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

DIÁLOGO: um processo educativo / Luiz Síveres; Ivar César Oliveira de Vasconcelos (Orgs.) - Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018.
184 p. ; 24 cm.

ISBN: 978-85-62258-23-7

Universidade Católica de Brasília. Unesco. Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

1. Educação – Brasil. 2. Pedagogia. 3. Inclusão Eduacional. 4. Relação entre Aluno Escola. 5. Diálogos formativos. 6. Diálogos pedagógicos. I. Síveres, Luiz; Vasconcelos, Ivar César Oliveira de. II. Título.

CDU: 37.06

Índices para catálogo sistemático:

- | | |
|--------------------------------|-------|
| 1. Educação: Diálogo | 37.06 |
| 2. Contatos Humanos: Pedagogia | 37.06 |

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700 –
Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
<i>Leonard Swidler</i>	
APRESENTAÇÃO	11
DIÁLOGO NUMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA	15
<i>Luiz Síveres</i>	
GESTÃO PARTICIPATIVA: O DIÁLOGO ESCOLA-COMUNIDADE	33
<i>Renato de Oliveira Brito</i>	
POSSIBILIDADES EDUCATIVAS NO EXERCÍCIO DA DIALOGICIDADE	51
<i>Idalberto José das Neves Júnior</i>	
INCLUSÃO EDUCACIONAL: PELA VISIBILIDADE HUMANA POR MEIO DO DIÁLOGO	67
<i>Ivar César Oliveira de Vasconcelos</i>	
DIÁLOGO: SER DE AÇÃO À LUZ DE HANNAH ARENDT	87
<i>Daniel Luís Steinmetz</i> <i>Edney Gomes Raminho</i>	
DIÁLOGO E EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL: PENSAR, DIALOGAR E TRANSFORMAR	107
<i>João Brigola</i> <i>Maria Célia da Silva Gonçalves</i> <i>Rosa Jussara Bonfim Silva</i>	

DIÁLOGO NA AÇÃO COMUNICATIVA..... 129

Eline dos Anjos

**DIALÓGO E DEMOCRACIA EM PAULO FREIRE:
O GERENCIALISMO EM ESCOLA PÚBLICA DE
ENSINO FUNDAMENTAL 149**

Marli Dias Ribeiro

Maria do Socorro da Silva de Jesus

DIALOGANDO SOBRE AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM 169

Luiz Síveres

Rosa Jussara Bonfim Silva

José Ivan Lopes

PREFÁCIO

The Virtue Deep-Dialogue At the Heart of Education

Leonard Swidler¹

“Nobody knows Everything about Anything – therefore Dialogue!”

No chemist, historian, astronomer, theologian, engineer, whatever... would claim that he knows everything about his subject. All our knowledge is necessarily limited; it is always from “my” or at most “our,” perspective. Consequently, we must constantly augment, and often even correct, our perception and understanding of Reality. That means that we must always be in *Dialogue* with those who perceive the reality we are focusing on from a stance different from ours – so we can see more of reality – through their eyes.

Here is a second mantra related to, but from a slightly different perspective than, the one above:

¹ Professor of Catholic Thought & Interreligious Dialogue at Temple University, Philadelphia, Pennsylvania, EUA. E-mail: dialogue@temple.edu - <http://astro.temple.edu/~swidler>

“All Knowledge is *Interpreted* Knowledge!”

Of course, that does not mean that the things we perceive and learn are not true. Of course, they are. However, they are necessarily *limitedly* true – as perceived from *my* perspective. If I am standing on one side of a door and perceive that it is brown, and after checking in bright light that my perception is really the case, we would say that my description of the door is true. However, if you are standing on the other side of the door, and perceive that it is green, and after checking and confirming that it is green on your side, then we both have expanded our knowledge – through Dialogue with each other. Both of our “true” perceptions were in fact true –but necessarily limitedly so, as “interpreted” by me and you, each standing in our place in the world.

Hence, fundamentally, *Dialogue* means: “I want to talk with you who perceive and/or think differently from me so *I* can learn”. I can learn what the other side of the door is like through your eyes – and vice-versa!

The above are very simple examples where Dialogue clearly makes sense. However, I move beyond Dialogue in that obvious everyday sense. I employ the term *Deep-Dialogue* because I am convinced that what is needed is a *permanent* attitude and practice of Dialogue (listening to and learning from “The Other”) all the time! So that *Dialogue* becomes *Deep-Dialogue*, becomes a *Virtue*. A *Virtue* is a *habitual* positive action that is the “Default Position”. Whenever and wherever suddenly a crisis erupts, the person with the *Virtue* of Courage, “automatically” reacts with Courage. When speaking of *Deep-Dialogue*, what is needed to become a full, mature human person is regular thought, reflection, and actual practice in developing the *Virtue* of *Deep-Dialogue*.

To repeat (remember – *repetitio est mater studiorum*): To attain a virtue requires study, thought, and constant practice, as with any virtue, such as courage, prudence, empathy.... What more appropriate place to teach and practice the *Virtue* of *Deep-Dialogue* than in our *ex professo* institutions of education – cradle to grave? Here we need not only teach *Deep-Dialogue* to our students,

but we need to *embody*, exemplify it! The ancient adage “actions speak louder than words!” is doubtless truest of all in our schools and universities and other teaching institutions. Our final goal as educators must be to send our charges out into the world as full human persons as they are capable of. At the core of these young persons must be the practiced habit, the *Virtue of Deep-Dialogue*.

A virtude do diálogo profundo no coração da educação²

Ninguém sabe tudo sobre qualquer coisa – por isso dialogue!

Nenhum químico, historiador, astrônomo, teólogo, engenheiro, o que quer que seja, alegraria saber tudo sobre a sua área de conhecimento. Todo o nosso conhecimento é, necessariamente, limitado; é sempre do “meu” ou, no máximo, do “nosso” ponto de vista. Consequentemente, devemos aumentar constantemente e, em muitas vezes, até corrigir nossa percepção e entendimento da realidade. Isso significa que devemos estar sempre em Diálogo com aqueles que percebem a nossa realidade a partir de uma perspectiva diferente da nossa – dessa maneira podemos ver melhor a realidade através dos olhares dos outros.

Aqui está um segundo mantra, relacionado com o anterior, porém com um enfoque ligeiramente diferente:

Todo conhecimento é conhecimento interpretado!

Sem dúvida, isso não significa que as coisas que percebemos e aprendemos não são verdadeiras. Claro que elas são. No entanto, elas têm, necessariamente, uma verdade *limitada* – porque foram percebidas apenas na *minha* perspectiva. Se eu estiver de um lado de uma porta e perceber que ela é marrom e depois verificar sob uma luz brilhante que minha percepção estava correta, diríamos que minha descrição da porta é verdadeira. No entanto, se você está de pé do outro lado da

2 Tradução livre feita por Wallace Soares Barboza e Luiz Síveres.

porta e percebe que ela é verde para depois verificar e confirmar que ela é realmente verde do seu lado, então nós dois expandimos nosso conhecimento através do Diálogo criado entre nós. Ambas as nossas percepções “verdadeiras” eram de fato verdadeiras, mas necessariamente limitadas, porque foram “interpretadas” por mim e por você a partir dos nossos lugares no mundo.

Por isso, fundamentalmente, o *Diálogo* significa: “Quero conversar com você que percebe e ou pensa diferente de mim para que eu possa aprender”. Assim, eu posso aprender como é o outro lado da porta através dos seus olhos – e vice-versa!

Os exemplos acima são simples, em que o Diálogo claramente faz sentido. No entanto, eu vou além do Diálogo na sua definição diária. Eu emprego o termo *Diálogo Profundo* porque estou convencido de que o que é necessário é uma atitude permanente de prática do Diálogo (ouvir e aprender com “O Outro”), constantemente. Somente assim, o Diálogo pode se tornar Diálogo Profundo, uma *Virtude*. A Virtude é uma ação positiva *habitual* que seria uma “Abordagem Padrão”. Quando e onde quer que uma crise se estabeleça, repentinamente, a pessoa com a *Virtude* da Coragem, “automaticamente” reage com Coragem. Ao falar do Diálogo Profundo, o que é necessário para se tornar uma pessoa humana plena e madura é o pensamento, a reflexão e a prática real do desenvolvimento da *Virtude* do *Diálogo Profundo*.

Repetindo (recordar – *repetitivo est mater studiorum*): para alcançar uma virtude se requer estudo, pensamento e prática constante, como em qualquer virtude, tal qual coragem, prudência, empatia... Que lugar seria mais apropriado para ensinar e praticar a *Virtude* do *Diálogo Profundo* do que nas nossas *ex professo* instituições de educação – do nascimento à morte? Aqui, precisamos não só ensinar o *Diálogo Profundo* aos nossos alunos, mas precisamos encarná-lo, exemplificá-lo! O antigo provérbio “ações falam mais alto do que palavras” é, sem dúvida, a mais verdadeira de todas as nossas verdades nas escolas, universidades e outras instituições de ensino. Nosso objetivo final, como educadores, deve ser o de enviar nossos alunos pelo mundo como indivíduos plenos e capazes que são. No cerne destes jovens deve estar a prática do hábito da *Virtude* do *Diálogo Profundo*.

APRESENTAÇÃO

A dinâmica do mundo globalizado, por meio da energia mercantil, leva à percepção de que o planeta gira numa velocidade sempre maior. Isto tem deslocado a humanidade para fronteiras cada vez mais movediças, projetando os seres humanos para oceanos de ondas altamente instáveis e violentas. Instaure-se, desta forma, um cenário de medos e incertezas, favorecendo o surgimento de discursos messiânicos, com suas promessas de salvar os que professam e seguem os mandamentos de um sistema liberal. Assim, proliferam discursos, pelos mais diversos extratos sociais, legitimando a centralização do poder.

Este fato revela um cenário em que as relações entre as pessoas se transformam, na maioria das vezes, em atos de violência física e/ou simbólica. A humanidade se encontra, portanto, diante do desafio de superar o discurso do ódio, medo ou negação da própria condição humana.

A proposta colocada na mesa, porém, não é a de substituir quaisquer discursos por outros, mas fortalecer uma cultura do diálogo, e assim criar relações mais compreensivas e solidárias entre os seres humanos, estabelecer conexões mais responsáveis e respeitadas com a natureza e inaugurar vínculos mais transparentes e gratuitos com o transcendente. Tal empreendimento exigiria de cada ser humano e de cada segmento social uma disposição para preferir a paz, e não a promoção da guerra, de construir a justiça, e não aumentar a desigualdade, ou de restabelecer laços amorosos, e não descaracterizar a condição humana. Nesse sentido, a cultura do diálogo se torna, cada vez mais, uma exigência para o ser

humano moderno e para a história contemporânea.

Oportuno lembrar que o diálogo sempre foi uma característica inerente ao ser humano e um elemento essencial das relações institucionais. Tem sido também o fio condutor de todo o processo de construção de conhecimentos, em especial, daqueles que possuem como princípio orientador um recorte mais humanitário. Prioritariamente, tem se constituído no ideal de procedimento e finalidade da ação e reflexão educativa.

Tendo essa leitura de mundo e, imbuído no propósito de contribuir com a cultura do diálogo, à vista da perspectiva da educação, o Grupo de Pesquisa “Comunidade escolar, encontros e diálogos educativos (Ceede)” assumiu nos últimos anos uma postura dialogal, tendo se colocado à disposição para pesquisar a importância do diálogo na dinâmica educadora e no ambiente escolar. Em reuniões periódicas, estudos constantes e pesquisas distintas, o diálogo se tornou uma característica subjetiva do Grupo, concretizando-se por meio de relações dialógicas. Qualificou-se como energia dinamizadora de conhecimentos dialéticos, fazendo-se abertura para a dialogicidade, com o objetivo de revelar uma educação com princípios éticos e políticos.

Eis o eixo central da presente obra, colocada agora à disposição de professores, estudantes e demais interessados em fortalecer a mencionada cultura do diálogo. Ao todo, disponibilizam-se nove textos, entre ensaios e artigos, de membros do Grupo, desenvolvidos como fruto de estudos e discussões motivados pelo intuito de contribuir com essa cultura.

Iniciando a mostra de textos, Síveres apresenta os resultados de uma pesquisa em que problematiza o diálogo, numa perspectiva pedagógica, partindo do pressuposto de que a humanidade estaria num movimento que se revela, cada vez mais, pela dificuldade de dialogar. Como desenvolver um processo educativo dialógico, numa realidade monológica? Os resultados advindos com a participação de professores universitários foram categorizados, tendo-se a articulação das dimensões antropológica, epistemológica e pedagógica do diálogo, o que propiciou um conjunto significativo de possibilidades dialogais para o projeto educativo.

Na sequência, a obra contempla seus três ensaios. No primeiro, Brito se propõe a avaliar as vantagens da reflexão dialógica na gestão participativa que

busca promover a educação. O autor indaga se essa forma de gerir pode de fato aproximar a escola da comunidade. Ao problematizar o diálogo estabelecido entre os membros da escola, o texto contribui para apresentar benefícios dessa gestão em termos educacionais. No segundo, Neves Júnior apresenta um trabalho cujo objetivo foi analisar as contribuições do princípio dialógico para a formação dos sujeitos, potencializando o ensinar a pensar. Os resultados apresentam o diálogo e a dialogicidade como elementos essenciais dos processos de ensino-aprendizagem, indicando iniciativas e linhas de atuação para a capacitação das pessoas em sua forma de pensar, refletir e agir.

Já o ensaio de Vasconcelos reflete sobre a inter-relação entre processos exclusivos e inclusivos na escola, apontando para o tema do diálogo. Seu texto apresenta a noção de inclusão educacional como impulso e prática voltados para o desenvolvimento de alunos e professores em suas potencialidades, portanto, algo mais do que a inserção e a manutenção de alunos nas escolas, o que exige a concretização da pedagogia dialógica e a pedagogia da diferença. Quais diálogos são desejados e necessários construir? Essa pergunta precisa estar no dia a dia das escolas. Senão, arrisca-se produzir a educação que exclui. Senão, pode continuar viva a falsa ideia de que o fracasso educativo é problema do aluno.

Daí para frente, a obra traz os outros cinco artigos. O trabalho de Steinmetz e Raminho preocupa-se com a imposição, pelo mercado de consumo, de formas organizacionais da vida e modos de educar, frequentemente, mecanizados, em detrimento de novos caminhos para o pensar e o agir comprometidos com o bem-estar das pessoas. Com este cenário, buscou-se compreender se há oportunidades e condições para o professor atribuir sentido ao seu fazer e para desenvolvê-lo de forma interligada, reflexiva e proativa, constituindo-o como ser de ação. A partir de Hannah Arendt, e firmados em discussões advindas de um grupo focal formado por dez educadores da rede pública de ensino do Distrito Federal, os autores apresentam caminhos que podem contribuir para a formação de professores, de modo a que reconheçam a si mesmos e se mobilizem como seres de ação.

Na sequência, Brigola, Gonçalves e Silva apresentam uma investigação sobre o tema do diálogo na formação de professores, tendo em vista a efetivação de processos educacionais étnico-raciais no âmbito da educação básica. A pesquisa, qualitativa, teve como palco uma faculdade particular situada no noroeste de

Minas Gerais, com graduandos de diversos cursos submetidos a oficinas, bem como professores localizados em vários municípios mineiros. Os resultados apontam avanço significativo na construção de conhecimentos e em práticas da educação antirracista, na instituição pesquisada, mas alerta para a necessidade de se fazerem mais discussões sobre o tema, principalmente, no que tange à transversalidade em todo o processo de preparação do futuro docente.

Já a pesquisa qualitativa realizada por Anjos oportuniza reflexões sobre o diálogo numa perspectiva educacional, pressupondo-o como recurso mobilizador do conhecimento interdisciplinar. Fundamentando-se em Jürgen Habermas, a autora realizou uma análise de conteúdo de dados gerados em grupo focal do qual participaram professores da educação superior de uma instituição de ensino particular brasileira. Mais uma vez, comprovou-se que o diálogo, no âmbito da educação, encontra dificuldades de tornar-se uma realidade, apesar de ser concebido como necessário à prática docente. Confirmou-se também a necessidade de se exercitar o pensar argumentativo na apresentação de ideias, com o respeito a ideias diferentes em meio ao aprendizado coletivo.

Com Ribeiro e Jesus, encontramos uma investigação sobre as possibilidades do diálogo na perspectiva freireana aplicado à ação e reflexão de diretores escolares da educação básica que, assim, resolvem problemas como o gerencialismo escolar. Por meio de entrevistas semiestruturadas, descobriram que esses membros da escola precisam melhorar o entendimento sobre o conceito de gerencialismo escolar e suas consequências no exercício de suas atividades enquanto gestores.

Por fim, considerando a relevância da interação entre educadores e educandos e a possibilidade de colaboração das relações afetivas para construções cognitivas individuais, Síveres, Silva e Lopes apresentam resultados de uma pesquisa qualitativa, realizada com professores da rede pública de ensino de João Pinheiro. Com base em Wallon, Vygotsky e Husserl, buscaram entender até que ponto a afetividade e a interação entre os sujeitos podem influenciar o ato educativo.

Aos leitores, desejamos bom usufruto deste trabalho, construído à base da ideia de diálogo como um processo educacional.

Os autores

DIÁLOGO NUMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA

Luiz Síveres³

Introdução

A dinâmica do mundo contemporâneo amplia-se, constantemente, para a conquista de novas fronteiras, e os processos econômicos, políticos e tecnológicos reforçam um cenário que se caracteriza por este movimento global. Nesta cartografia globalizada encontra-se a educação que, por meio da diversidade de sistemas e de políticas, busca responder aos desejos e desafios desta conjuntura.

Independente de um juízo de valor, a proposta, por apresentar o diálogo numa perspectiva pedagógica, tem por objetivo recuperar uma dimensão essencial da própria condição humana, bem como, um processo pedagógico que esteve presente em quase todos os períodos da história humana. Por isso, neste momento, a educação é interpelada a valorizar o diálogo por meio da dimensão antropológica, epistemológica e pedagógica.

Para o aprofundamento da proposta, esta reflexão está partindo da

3 Pós-Doutor em Educação e Psicologia (PUC/SP). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (UCB). E-mail: luiz.siveres@catolica.edu.br.

constatação de que o contexto cultural e educacional se expressa com uma forte tendência monológica. Para responder a este desafio, o segundo aspecto procura revisitar a proposta de Martin Buber (1878-1965), que compreendeu o diálogo dentro de uma relação dialógica. E, por fim, apresentar dados de uma pesquisa que indicam a importância do diálogo entre as pessoas e a necessidade deste procedimento estar inserido no projeto educacional.

Contexto cultural e educacional monológico

No contexto de um mundo globalizado, na travessia temporal de um novo milênio, na redefinição de um novo espaço geopolítico, e na proposição de uma nova configuração das instituições, principalmente comunitárias e sociais, pode-se perceber uma crise civilizacional. Mas a crise é sempre entendida como uma articulação entre o estático e o dinâmico, entre encruzilhadas e caminhos, e entre o caos e o sentido da história, aspectos que necessitam, constantemente, de um discernimento. Neste sentido, embora se tenha uma diversidade de olhares sobre a realidade atual, e a cada novo olhar se revela uma nova paisagem, é possível indicar algumas tendências que podem ser percebidas neste panorama mundial.

É possível identificar, inicialmente, que a história humana tem se revelado, de modo mais explícito no contexto ocidental, por meio de uma diversidade de categorias, mas transparece como tendência predominante uma caracterização patriarcal entre Deus e o homem, entre os seres humanos, e entre os humanos e a natureza. Isto pode ser percebido pela expressão de dependência do imanente em relação ao transcendente, na manifestação de superioridade do masculino em relação ao feminino, e uma demonstração dominadora dos humanos na sua conexão com a natureza. Esta expressão cultural do patriarcado, mesmo considerando os significativos avanços nas diversas experiências de igualdade, liberdade e fraternidade, ainda prevalece na sociedade contemporânea.

É possível intuir, na sequência, uma correspondente categorização de unidirecionalidade que se expressa pela disposição de culturas que se consideram superiores em relação às demais expressões culturais, pela supremacia de países economicamente desenvolvidos em relação àqueles em desenvolvimento, e pela

ascendência das superpotências, principalmente militares, em analogia aos países periféricos. Esta manifestação de domínio imperial, apesar dos avanços nos direitos humanos, das experiências democráticas e das manifestações de solidariedade, ainda tem se configurado de maneira expressiva da conjuntura atual.

Torna-se oportuno, enfim, fazer referência a uma tendência mundial que se manifesta pela unicidade do pensamento. A disposição do pensamento único, em decorrência da multiplicidade de pensamentos se expressa, portanto, na configuração unívoca de se produzir o conhecimento por meio da ciência, pela característica unitária de todos os conhecimentos estarem vinculados às tecnologias, e pela expressão uniforme das ciências estarem, majoritariamente, atreladas ao desenvolvimento econômico. Apesar de alguns avanços poderem ser detectados, por meio da valorização de conhecimentos populares, da apropriação de saberes do cotidiano que estejam a serviço das necessidades humanas, e da referência às sabedorias ancestrais, continua preponderante um pensamento conceitual, funcional e instrumental.

Muitas outras categorias poderiam ser retomadas, mas o patriarcalismo cultural, a supremacia econômica e o fortalecimento do pensamento único se revelam como fundamentais para a compreensão da história contemporânea, cujas origens remontam aos distintos períodos da história, mas que se expressam com muita evidência nos mais diversos ambientes sociais e culturais da atualidade. Tais aspectos, relacionados com muitos outros, constituem-se nos princípios ordenadores de uma sociedade que se defronta com a problemática da dominação cultural, da globalização econômica e do monopólio das tecnologias.

Considerando que os aspectos acima enunciados estão vinculados a uma série de outras tendências, é possível compreender que todos estes movimentos confluem para o fortalecimento de um sistema, que tem como premissa de sustentação um pensamento liberal, por meio do qual se estabelece um processo produtivo de progresso constante, com a finalidade de atender as demandas do mercado global. Esta característica tem como pressuposto um procedimento acumulativo, que beneficia cada vez mais, poucos com muito, e que gera cada vez mais, muitos com pouco.

Este paradigma influencia, fortemente, o conjunto da condição humana e a diversidade dos fenômenos sociais, mas certamente o ambiente educativo e o

processo educacional caracterizam-se como um dos segmentos mais atingidos por este movimento sociocultural. Isto pode ser percebido, tanto pela sua fragilidade diante de um sistema dominante, quanto pela concordância com esta realidade dominadora. Mas pode ser entendida, também, pela proposição de alternativas a estas disposições programáticas e, neste sentido, é oportuno reconhecer o impacto destes pressupostos mais amplos sobre o sistema escolar.

Tal impacto pode ser entendido, primeiramente, na observância das diversas reformas dos sistemas de ensino, que estão em andamento em distintos países e que prescrevem, justamente, uma inserção cada vez maior na dinâmica mercantil, impulsionada pelas tecnologias e pela respectiva profissionalização. Percebe-se, portanto, uma intencionalidade para transformar o processo educativo numa ação mediadora para atender as necessidades do mercado global, por meio da transferência de tecnologias e da capacitação profissional, deixando num plano secundário o processo formativo do ser humano e de sua participação no desenvolvimento da sociedade.

Esta tendência aglutinadora das finalidades educativas, que se revela numa verticalidade intencional, pode ser percebida na expressão de dominação que está, também, em cada ser humano e no conjunto de suas relações. Porém, a educação que deveria servir para a formação humana e para a transformação social, especializou-se para estar a serviço do Estado e, na maioria das vezes, a serviço de um Governo, que por sua vez, estaria aparelhado com as exigências de um sistema hegemônico de acumulação de poder e riqueza.

Assim, esta característica verticalista poderia ser entendida, no ambiente educativo, através da imposição de um sistema educacional, que repercute diretamente nas relações entre os distintos sujeitos escolares. Distingue-se, portanto, uma relação hierárquica entre os sistemas educacionais, mas principalmente entre os sujeitos educativos que exercem, ainda, uma autoridade que reforça uma relação de dependência, seja na manifestação dos conhecimentos ou na função que exercem, e tais aspectos podem ser visualizados numa relação monocrática entre professor e aluno.

Correlacionada a esta tendência mais vertical, é possível alinhar um procedimento mais linear, que pode ser depreendido de uma compreensão histórica que se reflete na continuidade de um progresso sem fim, seja na

expropriação da natureza porque ela está sendo caracterizada como uma entidade de recursos infinitos, seja pela forma de exercitar o pensamento, que estaria reforçando um percurso linear mecanicista. Assim, a fragmentação atomística e a proposição mecanicista do conhecimento estariam potencializando um pensamento racionalista e quantitativo.

Esta forma de pensamento linear proporciona, geralmente, um movimento dominador e excludente em relação à diversidade de pensamentos, porque a mesma estaria levando a um distanciamento ainda maior da cultura que se revela cada vez mais interligada e complexa. Portanto, em contraposição a este procedimento linear do pensamento, que tem por objetivo a formação do especialista, poderia se propor um pensamento mais transversal ou transdisciplinar, que seria mais adequado para a formação profissional e social dos educandos.

O procedimento da linearidade, que estaria em contraposição a um pensamento complexo, pode ser encontrado, também, no espaço acadêmico, que por sua vez repercute em muitos ambientes educativos. O pensamento fragmentado, predominante na linearidade educacional, proporciona um conhecimento justaposto em detrimento de um saber articulado, promove um conhecimento pontilhado em detrimento de um saber integrado, e desenvolve um conhecimento racional em decorrência de um saber universal. Tal procedimento, na conjugação de muitos outros, fortalece um paradigma monológico, principalmente entre a variedade de conhecimentos e a diversidade de saberes.

Na conjugação destes procedimentos é possível perceber, ainda, que a história contemporânea está alijada de uma compreensão mais cosmológica e se restringiu a uma percepção mais antropocêntrica. A modernidade, com base no iluminismo, fortaleceu este paradigma, rompendo os vínculos, principalmente, com o sistema natural e com a dimensão transcendental. Esta tendência em colocar o ser humano no centro de tudo e de todos, em decorrência da diversidade de relações que podem ser explicitadas, fizeram da condição humana a razão proeminente de todos os recursos naturais e sociais.

A predominância desta característica antropocêntrica está contribuindo, assim, com o enfraquecimento das formas vivenciais comunitárias e das experiências associativas, bem como, pela responsabilização pelos espaços públicos e pelos recursos do planeta. Assim, a vida moderna, com este procedimento,

estaria individualizando as relações e privatizando os espaços sociais, fatores que estão sendo introduzidos no ambiente educativo e reforçam, justamente, uma dinâmica de centralização nas relações pessoais, profissionais e sociais.

A fragilidade ou a ausência de relações dialogais pode ser constatada, também, no projeto educacional, tendo em vista que o potencial do conhecimento, em vista de sua profissionalização, está sendo direcionado, na sua abordagem majoritária, para ingressar e permanecer num processo competitivo, no qual a colaboração individual e a participação coletiva tonaram-se aspectos secundários ou desnecessários. Este percurso fortalece, ainda mais, um projeto monocrático, no qual a individualidade se transformou num individualismo centralizador.

Nesta disposição de indicar alguns elementos da realidade atual, seja no âmbito mais amplo, bem como no ambiente educativo, é recomendado afirmar que o atual modelo educacional é fruto da modernidade, que se mantém e prospera, em grande parte, graças à sua dinâmica de verticalidade, linearidade e centralidade. Estamos reforçando, portanto, um sistema educativo que estaria sendo definido, cada vez mais, como uma instância mediadora para instrumentalizar os profissionais para o mercado de trabalho. Neste contexto, o sistema educacional estaria sendo compreendido pela sua referência a um procedimento instrucional, instrumental e profissional.

Embora esta seja uma atividade importante de qualquer sistema educacional, é recomendado, no entanto, que se amplie esta política educativa, no sentido de atender às demais finalidades da educação que compreendem, principalmente, a formação integral e integradora do ser humano, bem como, a formação de todos os cidadãos para estarem comprometidos com o exercício da cidadania, seja ela local ou global.

Com o objetivo de superar, portanto, um percurso cultural pautado no patriarcado, de um sistema econômico baseado no mercado, e de uma tendência abalizada pelo pensamento único e, concomitantemente, superar os aspectos predominantes no processo educacional, que são a verticalidade monocrática, a linearidade monológica e a centralidade monocêntrica, está se propondo o seguinte questionamento: *Como desenvolver um processo educativo dialógico, num contexto cultural e educacional monológico?*

Processo educativo dialógico

A problemática acima descrita precisa ser iluminada com o objetivo de buscar, entre luzes e sombras, um caminho que seja compatível com o percurso da humanidade, neste alvorecer de um novo século. Para isso é preciso inaugurar um percurso que seja favorável para o desenvolvimento de um processo educacional dialógico, principalmente neste contexto de contradições que a sociedade contemporânea está vivenciando.

Dentre inúmeras possibilidades para projetar um feixe de luz sobre esta realidade está se optando pelo diálogo. A razão de sua escolha está na percepção de que este conceito e esta atitude têm acompanhado toda a história da humanidade e têm se revelado, em distintos períodos históricos, como uma iniciativa eficaz para romper com os projetos mais restritivos, contraditórios e obscuros. Assim, o diálogo pode ser compreendido pela sua manifestação antropológica, epistemológica e pedagógica.

A dimensão antropológica do diálogo pode ser entendida, segundo proposta de Swidler (2007; 2015), como uma dinâmica cognitiva (*Head*), afetiva (*Heart*) e operativa (*Hand*), revelando que a integralidade (*Wholy*) do ser humano se colocaria num processo dialógico consigo mesmo, com os outros, a natureza, e com o transcendente. Neste sentido, o diálogo é um elemento constitutivo da condição humana e sua prática qualificaria cada vez mais a própria existência humana.

O diálogo pode ser exercitado de diversas maneiras, mas para revelar a característica antropológica ele é referenciado, por meio de uma disposição de escuta, fazendo do silêncio uma característica dialógica; pela verbalização da palavra, instituindo o ato comunicativo como um procedimento dialético; e, por fim, a expressão do símbolo, do gesto ou da metáfora, sinalizando para as possibilidades de novas perspectivas para o diálogo.

Assim, o silêncio, por meio da escuta, caracteriza-se como a primeira expressão do diálogo porque transgreda toda a lógica da verbalização e se transforma num processo de interioridade, estabelecendo uma relação consigo mesmo, mas também de conectividade com o outro e a natureza, e de transcendência porque potencializa um movimento que transita por outros campos relacionais.

A palavra, por meio da verbalização, é uma relação de face a face. Mas a palavra pode ser, também, partilhada, refletida ou discutida e, por isso, as palavras estão sempre revestidas de intencionalidades, de tonalidades e de expansividade. A palavra, como diálogo, é um elemento inerente à condição humana porque ela potencializa a razão de viver na sua singularidade e de sobreviver na sociabilidade.

O símbolo, o gesto ou a metáfora são uma brecha para compreender a problemática porque ela proporciona um olhar para além daquilo que está sendo apresentado. Estas características do diálogo atravessam o problema e percebe-se aquilo que está para além daquilo que é perceptível. O diálogo pode ser, portanto, uma luz que ilumina as sombras da humanidade e pode caracterizar-se como um sentido histórico para dar um ordenamento a uma sociedade que se encontra desorientado.

O segundo aspecto do diálogo, como expressão epistemológica, parte do princípio socrático que revela a consciência do não saber (*só sei que nada sei*) para, a partir dele, mergulhar na problemática em busca de algumas centelhas de verdade. Assim, a filosofia nasceu como diálogo e se projetou na história como um constante processo dialogal. A pergunta é sempre feita na expectativa de mergulhar num problema e este é problematizado por meio de uma pergunta. Para isso é necessário ter consciência do problema, que seria o primeiro passo do exercício do pensamento e, na sequência, existiria a possibilidade da indicação de algumas luzes para a sua compreensão, em vista de sugerir encaminhamentos para a solução do respectivo problema.

O diálogo, no campo do conhecimento caracteriza-se, ainda, segundo Campos (2008), como um procedimento dialético. É possível perceber que a dialética, desde a experiência socrática, estava pautada na maiêutica, que é um processo de extrair da alma humana os conhecimentos já formulados. É um procedimento de dar à luz aquilo que foi fecundado e germinado na alma humana. Na sequência, na filosofia platônica, o diálogo como dialética foi idealizado ou intelectualizado por meio da arte de perguntar e responder para se buscar o bem e a luz. Em Aristóteles, no entanto, o diálogo é uma experiência racional, que por meio do teórico, prático e poético se pretende buscar a verdade e a felicidade.

Desta forma, o diálogo contribuiu com o desenvolvimento do pensamento, no sentido de articular a diversidade de saberes que já foram vivenciados pela

humanidade e que poderão ser construídos para a condução do futuro da civilização humana. Esta experiência pode ser retomada da cultura grega, que considerava a alma como a energia catalizadora do espírito, do sentimento e do pensamento. Isto pode ser percebido em Platão (1973), ao propor que o diálogo seria um discurso silencioso da alma consigo mesmo.

A proposição epistemológica do diálogo pode ser compreendida, também, pela geopolítica do pensamento destes filósofos. Assim, Sócrates peregrinava pela praça, na qual o diálogo era uma experiência circular e vivencial. Platão se posicionava na academia e fez do diálogo um procedimento intelectual e vertical. Aristóteles, por sua vez, situava-se na realidade e fazia do diálogo um processo mais existencial e linear. Isto demonstra que o espaço onde se produzem ou reproduzem os diálogos revela, também, o caráter do próprio diálogo e dos sujeitos que se encontram dialogando.

Na terceira dimensão, que é mais pedagógica, o diálogo assume uma articulação entre o racional e o atitudinal, no sentido de fazer do ato reflexivo uma possibilidade de agir, mas garantindo que esta atuação se converta numa nova oportunidade de pensamento. No fundo, deseja-se que, no espaço educativo, possa acontecer a práxis (VÁSQUEZ, 2011), onde teoria e prática se articulam como uma energia propulsora do refletir e fazer pedagógico.

Nesta perspectiva o diálogo assume, também, um percurso de interiorização porque o ser humano tem a necessidade de se comunicar com a sua intimidade, mas ao mesmo tempo tem uma expressão comunitária porque a condição humana é essencialmente relacional, buscando se vincular com os agrupamentos sociais, com os sistemas ambientais e com as expressões transcendentais.

O diálogo no processo pedagógico é essencialmente criativo porque gera novas palavras, é reflexivo porque formula novas perguntas, e é propositivo porque encaminha novas respostas. Neste sentido o diálogo é uma *paideia*, isto é, um processo de formação integral e um procedimento de formação integrador, que educa perguntando e pergunta pelo sentido da educação.

Após percorrer os caminhos do diálogo, sinalizados pela característica antropológica, epistemológica e pedagógica, o diálogo será compreendido numa perspectiva dialógica, tendo como referência a contribuição de Martin Buber (1878-1965). Ele nasceu em Viena, Áustria, e doutorou-se em filosofia na

Universidade de Berlim em 1904, tornou-se professor catedrático na Universidade de Frankfurt em 1923, migrou para a Palestina e assumiu o magistério na Universidade Hebraica de Jerusalém, e em 1959 foi indicado para o Prêmio Nobel da Paz.

Na formulação da proposta filosófica buberiana, encontra-se o princípio dialógico, compreendido como uma abertura relacional que se exercita no cotidiano da vida por meio de uma vivência baseada no encontro e numa relação dialógica. Neste sentido, a condição humana se realiza, essencialmente, por meio de uma infinidade de relações e encontros dialógicos.

Mas no conjunto destas possibilidades, Buber (2001) elege dois caminhos para inaugurar um encontro e estabelecer uma relação dialógica, que são os princípios fundantes baseados numa relação do tipo Eu-Tu e Eu-Isso. A primeira palavra princípio tem como características a contemplação, originalidade e plenitude. A segunda palavra está baseada no conhecimento, utilização, interesse e parcialidade. Embora se reconheça a importância destas formas de relacionamento, o autor sugere que a relação do tipo Eu-Tu só acontece no encontro, na relação e no diálogo, enquanto a relação Eu-Isso acontece na apropriação, na conexão e no monólogo.

Esta característica relacional do ser humano, além deste encontro existencial, assume, na proposta de Buber (1987; 2007a), um direcionamento comunitário e societário. Assim, o ser humano, na sua singularidade está orientado para a comunidade e os vários sistemas comunitários contribuem para a realização da socialização humana. Da mesma forma, a sociedade forma-se pela proximidade das pessoas que se organizam em sistemas societários e estes, por sua vez, cooperam para a realização da cultura humana.

Na ampliação das possibilidades relacionais, Buber (2007b) indica ainda o relacionamento que o homem precisa estabelecer com o transcendente, não por meio da compreensão de uma ideia, de uma imagem ou de uma abstração, mas muito mais por meio de um encontro e de um diálogo com o absoluto. Esta proposta vem ao encontro da percepção do autor, no sentido de reconhecer que a humanidade estaria diante de um eclipse de Deus e precisaria buscar uma nova luz, que não seria uma ideia de Deus, mas um amor a Deus. Não seria um pensar Deus, mas um amor relacional com Deus.

Estas formas de diálogo entre o Eu e Tu, por meio da responsabilidade, ampliam-se para a comunidade e a sociedade como expressão de reciprocidade, transcendem para um encontro com o sagrado através do reconhecimento da alteridade e contribuem para uma relação dialógica. Esta diversidade de analogias, caracterizada como uma relação dialógica compreende, segundo Buber (2009), o exercício do afeto (*eros*), o desenvolvimento do pensamento (*logos*), e a promoção da ética (*ethos*).

Tendo como referência estes procedimentos, Buber (2009) indica a educação como o meio mais apropriado para inaugurar novas relações pessoais e sociais. Mas para isso, a educação precisaria priorizar os encontros e não as justaposições, valorizar o diálogo e não a propaganda, qualificar as relações e não os contatos. O diálogo, no ambiente educativo, precisaria ultrapassar, também, os dogmatismos políticos, os impérios econômicos e os discursos ideológicos e instituir um processo mais dialógico e mais dialético.

Assim, a educação na perspectiva dialógica (SÍVERES, 2016), tendo como referência a filosofia buberiana, seria um procedimento de responsabilidade entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, uma metodologia de reciprocidade entre a diversidade dos conhecimentos, e um percurso de solidariedade para com os distintos sistemas naturais e sociais. Neste sentido, a dinâmica dialógica ajudaria a ser mais e a viver melhor, a pensar bem e saber melhor, e agir com mais sentido e atuar com mais significado.

Com o objetivo de resgatar a proposta dialógica, dentro de uma realidade monológica, foi possível compreender que não podemos entrar nas sombras dos outros, mas podemos projetar alguma luz na treva dos outros. Neste sentido, a perspectiva dialógica como uma luz que pode iluminar a educação foi compreendida como uma dimensão relacional do ser humano (dialógico), uma dinâmica potencializadora de conhecimento (dialética) e um processo de construção de uma sociedade democrática (dialogicidade), características essenciais para desenvolver uma disposição dialogal e uma relação dialógica na educação.

Método

Como foi constatado, o processo educativo passa pelo diálogo, que é sempre uma articulação entre a afetividade e a racionalidade, uma interação entre o sentimento e o pensamento, ou uma sincronização entre a consciência e a ciência. À vista disso, com o objetivo de identificar a compreensão do diálogo e a sua aplicação no espaço escolar, foi realizada uma pesquisa qualitativa com professores universitários.

Isto foi oportunizado porque o governo dos Estados Unidos financiou, por meio do Departamento de Assuntos Educacionais e Culturais, um programa de verão para estudar o pluralismo religioso, tendo como metodologia o diálogo e como meta o desenvolvimento de uma sociedade democrática. No ano de 2017, entre os dias 24 de junho a 5 de agosto, o referido programa foi realizado no Instituto do Diálogo, na Temple University (Filadélfia-EUA), em que participaram 18 professores e dos quais eu fui um dos convidados.

Considerando que o Instituto tem como referência o diálogo, foram encaminhadas duas questões aos participantes: *Qual é a sua compreensão de diálogo? Como isto se aplica na relação entre professor e aluno?* As perguntas e as respostas foram enviadas por mensagem eletrônica durante o curso e 12 colegas contribuíram, sendo identificados pelas iniciais dos nomes e sobrenomes, com o objetivo de resguardar a identidade de cada participante. As questões e respectivas contribuições foram elaboradas em inglês e sua tradução para o português foi realizada pelo autor. O conjunto das participações revelou um cenário bastante diverso, devido à pluralidade da origem cultural, considerando que cada participante estava representando um país diferente.

Apesar desta diversidade, a análise do discurso foi realizada em torno do agrupamento de três categorias, buscando articular os dados da pesquisa com as premissas teóricas. Assim, a dimensão antropológica foi compreendida como um ato de comunicação, a epistemológica como inter-relação, e a pedagógica como um exercício de aprendizagem. A dimensão pedagógica, interesse maior deste trabalho foi, por sua vez, identificada pelo sentimento e o coração (*Eros e Heart*), pelo pensamento e cabeça (*Logos e Head*), e pela práxis e a mão (*Ethos e Hand*). Estas categorias formam, portanto, um conjunto de perspectivas dialogais para a educação.

Perspectivas dialogais na educação

O primeiro aspecto a ser explicitado é a compreensão de diálogo, que na proposta de Buber (2001; 2009), concretiza-se por meio de uma relação. Este relacionamento caracteriza-se, conforme sugestão encaminhada, *por meio de um ato de comunicação entre pessoas que têm certa igualdade no conhecimento ou na experiência* (MS). Mas é oportuno reconhecer que este ato comunicativo vai se ampliando na medida em que *a comunicação assume uma dimensão bidirecional, com o objetivo de aumentar a compreensão e o conhecimento entre diferentes pessoas* (YE). O diálogo, como um ato comunicativo, necessitaria envolver, com base nestas sugestões, a diversidade de sujeitos que se encontram em diálogo, objetivando ampliar as possibilidades dialogais.

Além da participação dos distintos sujeitos, o *diálogo é uma arte da comunicação onde duas ou mais pessoas, com ideias diversas, com ambições e aspirações distintas buscam compreender melhor o outro* (JN). Neste espírito mais abrangente, o diálogo constitui-se como *a melhor maneira de comunicação social ou política entre pessoas e grupos* (FG). Assim, o diálogo como um processo comunicativo, abrange a dimensão singular de cada indivíduo, mas principalmente as dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais.

A segunda categoria estaria vinculada às atitudes que precisam ser desenvolvidas num processo dialógico, que segundo Buber (2001; 2009), caracterizam-se por meio de uma relação inter-humana. Para isso é necessário *tomar consciência e ter um cuidado comum, bem como, manifestar compaixão para com os outros* (NA). Além desta dimensão direcionada para o outro, foi destacada *a importância do respeito que os parceiros do diálogo devem ter, um para com o outro, buscando certa assimetria entre posições socioeconômicas ou sociais diferenciadas* (SM). Neste acolhimento respeitoso do outro, sugere-se, ainda, *um processo sincero e honesto de desenvolvimento do conhecimento e sabedoria do outro* (OM). Por meio destas dinâmicas atitudinais, sugeridas pelos participantes, pode-se verificar a importância para desenvolver uma relação dialogal que integra a subjetividade, a intersubjetividade e a alteridade.

Além destas atitudes relacionais, foram indicados alguns valores que precisariam estar presentes no diálogo, conforme manifestação de alguns

participantes. Assim, uma questão particular do diálogo é que o mesmo *deve basear-se na confiança e que ambos os lados devem ter o mesmo poder, para o diálogo ser significativo* (YE). Mas para que isso seja viável, é recomendado inaugurar *um diálogo de forma não judiciosa, porque o diálogo desenvolve-se por meio de um discurso construtivo, sem ideias preconcebidas ou agenda prévia* (RA). Esta proposta foi ratificada pelo mesmo participante ao afirmar que o mais importante no diálogo é que *ele deve ocorrer de forma transparente e responsável, onde uma situação ganha-ganha é uma prioridade*. Estes valores, adicionados de tantos outros, poderiam contribuir, portanto, com um diálogo que qualificaria uma relação do inter-humano.

A terceira categoria está conectada à proposta de Buber (2001; 2009) que estabelece um procedimento mais pedagógico, por meio do diálogo, articulando as categorias do *eros* (sentimento), *logos* (pensamento) e *ethos* (práxis). Vinculado a este processo, Swindler (2007; 2015) propõe que o diálogo seja, também, uma expressão do *Heart* (coração), *Head* (cabeça), *Hand* (mão), que por meio de um movimento interativo se estaria revelando a integralidade (*WHoly*) da condição humana.

Assim, a proximidade das propostas acima enunciadas pode ser percebida, inicialmente, pela expressão do sentimento e do coração (*Eros e Heart*). Esta dinâmica pode ser compreendida por meio da partilha dos participantes, na medida em que afirmaram que isso é possível *na medida em que se fortalece a capacidade de descobrir pontos em comum, mas também discutir abertamente as diferenças num clima de respeito mútuo* (HV). Neste sentido, é oportuno acrescentar que o *diálogo se realiza entre pessoas que se envolvem, interagem e se comunicam com o objetivo de se entender melhor* (MZ). O processo pedagógico poderia, dessa forma, definir-se como um procedimento interativo de sujeitos que têm um objetivo em comum, apesar das singularidades pessoais e das diferenças sociais.

Tal interação, no ambiente educativo, acontece entre professor e aluno, e segundo depoimento dos participantes, *é através de uma pedagogia de ensino que se busca o bem-estar emocional do aluno* (NA), ou por meio de uma compreensão mútua porque *para que o aluno compreenda o professor, este deve primeiro entender seu aluno* (MZ). Esta relação entre professor e aluno *desencadeia experiências subjetivas que precisam ser compartilhadas em aberto* (YE). Diante disso, é possível

acolher a manifestação de um dos participantes ao afirmar que *o diálogo entre professor e aluno é uma ferramenta muito importante no processo de educação porque garante a ambas as partes mais informações e uma melhor compreensão mútua* (FG). De forma muito apropriada, o mesmo participante afirmou, ainda, que *o diálogo é a parte central dos processos de ensino e aprendizagem e, sem ele, seria impossível ter uma atividade de sucesso na educação*. Depreende-se, portanto, que a relação humana entre professor e aluno é fundamental para o desenvolvimento pedagógico, tanto do discente, quanto do docente.

Na sequência é apresentado o aspecto do pensamento e da cabeça (*Logos e Head*). Segundo a manifestação dos participantes, no ambiente educativo *o diálogo se constitui num espaço de aprendizagem do outro* (HV). O outro pode ser tanto o professor quanto o aluno, aspecto que exige que *o diálogo seja uma conversa entre pessoas que mantêm o respeito mútuo, mas com espírito de investigação intelectual, e com o propósito de compreensão, seguindo regras apropriadas, incluindo a regra para concordar ou discordar* (SY). Esta dinâmica acadêmica pode ser feita por meio de um *trabalho prático que consiste no rompimento do senso comum* (HV). Mas em muitos ambientes, tal proposta é difícil de ser implementada, porque *na prática educativa, o conhecimento do aluno não é igual ao do professor* (MS). Apesar das diferenças entre gerações e das competências cognitivas, é recomendado pautar o processo educativo neste princípio dialógico.

Tal princípio poderia, segundo contribuição dos participantes, ser um procedimento entre professores e alunos que podem ser vistos como parceiros da aprendizagem. O diálogo pode ser *um método muito eficaz para a aquisição de conhecimento em ciências sociais e humanidades* (SM). Além do relacionamento mais acadêmico, o mesmo participante sugere que isto poderia ocorrer sob a forma de uma *aula formal ou mesmo em um ambiente muito informal, como as interações diárias de rotina*. Esta sugestão é confirmada por outra participante ao afirmar que isso permitiria que *os conceitos são discutidos e debatidos a partir de uma variedade de pontos de vista relevantes para os alunos* (YE). Compreende-se, no entanto, que o aspecto mais cognitivo do processo pedagógico necessita incorporar tanto a identidade quanto a diversidade, tanto o referencial dialógico quanto o dialético, tanto o ensino quanto a aprendizagem.

Por fim, o aspecto relacionado à práxis e às mãos (*Ethos Hand*). A dimensão

operativa seria, praticamente, uma decorrência da dimensão afetiva e cognitiva. Por esta razão, a contribuição dos participantes sugere o acolhimento daquilo que já é conhecido porque *são apresentados e explicados pontos de vista diferentes sobre leituras, teorias, conceitos e explicados a partir da perspectiva centrada no aluno que pode estar relacionada a seus antecedentes culturais e nacionais.* (YE). Além deste acolhimento, segundo outro depoimento, é muito importante na pedagogia, *que professores e alunos compartilhem suas ideias e experiências um ao outro* (RA). Esta relação precisa, no entanto, *respeitar o ambiente e a cultura de cada um, com o firme compromisso entre professores e alunos* (SY). Sugere-se, portanto, que o diálogo deveria estar ambientado na cultura de cada um e, de forma coletiva, buscar procedimentos pedagógicos adequados para o processo de ensino e aprendizagem.

Este procedimento pedagógico, segundo contribuição dos participantes, sugere que o diálogo poderia ser fortalecido no processo de ensino e aprendizagem *quando o professor se torna um facilitador do curso e não o mestre do curso. Neste caso, os alunos recebem uma oportunidade de falar sobre suas opiniões ou compreensões da lição. Aprender deve ser democrático e centrado no estudante* (JN). Na medida, portanto, que o diálogo se caracterizar como um procedimento interativo entre professor e aluno, o mesmo se transforma numa *maneira muito eficaz e construtiva de aprender e compartilhar o conhecimento e a experiência da vida* (TA). Este depoimento expressa a importância de o diálogo acontecer entre os sujeitos do ensino e aprendizagem e, segundo o mesmo depoente, na medida em que se estabelece uma *atmosfera aberta e positiva* é possível estabelecer uma conexão entre a teoria e a prática.

Por outro lado, a valorização do estudante, como protagonista do seu processo de aprendizagem, pode ser percebida pela afirmação de que a perspectiva dos alunos sobre *o diálogo deve significar a obtenção do conhecimento e da experiência que o professor tem de forma crítica, tentando compreender e analisar criticamente todo o processo de aprendizagem e buscando as formas acertadas para que esse conhecimento possa ser aplicável* (FG). Na continuidade de sua reflexão, o mesmo participante afirmou que na perspectiva dos professores, *o diálogo com os alunos significa transmitir todo o conhecimento e a experiência ao conhecer muito bem a situação do último e conscientizar-se sobre o porquê eles precisam dessa experiência.*

O diálogo, na perspectiva pedagógica, que envolve o aspecto afetivo,

cognitivo e operativo pode contribuir, assim, com um procedimento mais apropriado na dinâmica educacional, seja na experiência mais pessoal ou na perspectiva mais social.

Conclusão

O diálogo, além de inaugurar um ato comunicativo com o outro e de problematizar a realidade, tem a capacidade de indicar as possibilidades de mudança e contribuir com as transformações sociais. Neste sentido, as perspectivas dialogais são, justamente, a oportunidade para indicar o sentido existencial do ser humano e para o significado social que os distintos grupos poderiam vivenciar na conjuntura da sociedade contemporânea.

Considerando, portanto, que o diálogo envolve a dinâmica da condição humana, é oportuno retomar uma proposição de Freire ao afirmar que “O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isso, o diálogo é uma exigência existencial” (1981, p. 93). Nesta dinâmica existencial, um dos aspectos a ser atribuído ao percurso humano é a possibilidade de ensinar e aprender, fazendo do processo pedagógico uma dinâmica dialogal.

Portanto, considerar o diálogo num contexto educacional poderia potencializar uma interação humana por meio da diversidade de relações pessoais e sociais, mas possibilitaria, ainda, o desenvolvimento de uma consciência democrática por meio de um pensamento crítico e criativo, e poderia proporcionar um processo educativo pautado numa relação dialógica e dialética. Estes aspectos poderiam contribuir, enfim, com uma proposta educacional mais dialógica porque o diálogo estaria sendo compreendido numa perspectiva pedagógica.

Referências

BUBER, M. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

- _____. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.
- _____. **O socialismo utópico**. São Paulo: Perspectiva, 2007a.
- _____. **Eclipse de Deus: considerações sobre a relação entre religião e filosofia**. Campinas, SP: Verus Editora, 2007b.
- _____. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- CAMPOS, P. O. **Educar perguntando: ajuda filosófica na escola e na vida**. São Paulo: Paulinas, 2008.
- PLATÃO. **Diálogos**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Americana, 1973.
- SÍVERES, L. **Encontros e diálogos**. Pedagogia da presença, proximidade e partida. Brasília: Liber Livro, 2016.
- SWIDLER, L. The importance of dialogue. In: SWIDLER, L.; KHALID, D.; FIRESTONE, R. **Triologue**. Jews, Christians, and Muslims in dialogue. New London: Twenty-Third Publications, 2007. p. 6-46.
- _____. The “Dialogue of Civilizations” at the Tipping Point: The “Dialogosphere”. In: **Journal of Ecumenical Studies**. V. 50, n. 1, 2015. University of Pennsylvania Press. p. 3-17.
- VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

GESTÃO PARTICIPATIVA: O DIÁLOGO ESCOLA-COMUNIDADE

Renato de Oliveira Brito⁴

Introdução

Nas últimas décadas, intensificaram-se as exigências à educação. A ativa urbanização, em conjunto com o avanço tecnológico nos setores de comunicação e transporte, permitiu um aumento na capacidade de produção, armazenamento e circulação de conhecimentos, fatos que acarretaram severas implicações também no âmbito cultural e social (DAZZANI; FARIA, 2009).

Esse contexto tornou necessária uma reavaliação da interação do ser humano com a natureza, além de uma quebra dos paradigmas que a permeiam. De acordo com Leff (2001, p. 237), uma “crise ambiental irrompe na história contemporânea marcando os limites da racionalidade econômica”. A reflexão sobre as limitações do crescimento pautado em um paradigma sustentável estabelece uma ótica de influência mútua entre os atores sociais e o questionamento da relação entre Estado e mercado em parâmetros de justiça, cidadania participante e democracia.

⁴ Doutor em Educação (UCB). Pesquisador de grupos de pesquisa do Programa *Stricto Sensu* em Educação da UCB. E-mail: renatoorios@gmail.com.

Essas questões exigem a construção de uma nova racionalidade social, orientada por novos valores e saberes.

Promover a gestão participativa pode ser uma ação essencial para uma nova estrutura de educação que vise contribuir para o desenvolvimento das relações educacionais. O objetivo deste texto é avaliar as vantagens da reflexão dialógica existente na gestão participativa para a promoção da educação. A gestão participativa pode de fato promover uma aproximação entre a escola e a sua comunidade? São discutidos os impactos positivos da mudança de paradigma no processo administrativo na escola, na sua comunidade e no processo educacional, bem como será problematizado o diálogo estabelecido entre os componentes do ambiente escolar.

Beraldo e Pelozo (2007) defendem que uma visão comum compartilhada entre as pessoas de uma comunidade escolar resulta na construção de objetivos, metas e caminhos teóricos e práticos a serem seguidos por todos na construção do projeto de desenvolvimento da escola, bem como de seus projetos financeiros e pedagógicos. Por se tratar de um espaço público, a escola deve se apresentar como um espaço aberto e comum a todos, ou seja, acessível à participação de seus usuários, governante e governada por todos, de forma responsável e partilhada.

Entretanto, é comum a comunidade externa estar ausente ou se sentir desmotivada para participar na tomada das decisões escolares, comportamento por vezes reforçado pela própria escola que, conforme seu referencial de gestão, pode desfavorecer essa participação e se ausentar da responsabilidade de informar e possibilitar deliberações também por parte da coletividade (BRITO, 2011). Para evitar esse cenário, o modelo de educação deve ser baseado na construção conjunta do planejamento estratégico e da organização escolar, uma vez que todos são responsáveis pelo aperfeiçoamento do processo administrativo-pedagógico dentro de uma gestão escolar pautada na ação participativa. Para a construção desse novo modelo cooperativo, se considera também que as relações interpessoais precisam ser melhoradas.

A participação na escola não acontece de modo espontâneo e por isso deve ser estimulada. No planejamento escolar devem ser desenvolvidos mecanismos que motivem e convidem os diversos integrantes da comunidade escolar a contribuir, a se comprometer e, conseqüentemente, a assumir responsabilidades no processo

administrativo-pedagógico educacional (BRITO, 2011). As diferentes percepções individuais devem ser desenvolvidas de maneira estratégica e ser encaradas como catalizadoras para que o ambiente, como um todo, seja beneficiado com bons resultados.

A percepção dialógica do processo educacional considera o diálogo um fator primordial para as relações entre os seus agentes. Professores, pais e alunos devem alinhar seus objetivos no sentido de enriquecer o aprendizado. A educação é ainda fator básico para o desenvolvimento sustentável, social e econômico. Sua contribuição se torna mais eficaz quanto maior a quantidade de agentes comprometidos com o seu processo de formulação e implantação (UNESCO, 2005).

O diálogo aproxima os agentes envolvidos no processo comunicativo sem deixar de considerar seus conhecimentos sociais e cognitivos prévios, ou seja, pondera as referências individuais dos envolvidos. A divergência entre os padrões de referências pode motivar atritos no processo de comunicação e, no ambiente educacional, a ocorrência desses ruídos pode dificultar não só a interação professor-aluno, mas também as interações entre a escola e o meio ambiente. Este texto visa a avaliação dos benefícios da gestão participativa para a educação e para os envolvidos com o ambiente escolar. Entende-se que a escola, representada por todos os seus colaboradores, deve incentivar o diálogo com a comunidade em que está inserida e consolidar a transição de uma estrutura de gestão tradicional para outra embasada em pressupostos da gestão participativa.

A gestão participativa e seus aspectos conceituais

A palavra “participar” provém do latim *participare* e significa “tomar parte”. Se trata da ação social que intervém de modo ativo nas decisões e ações relacionadas com a planificação, a atuação e a avaliação da atividade que se desenvolve, nesse caso, na esfera escolar. Se refere a atos deliberados e conscientes decorrentes do direito consubstancial dos cidadãos de construir sua realidade de maneira livre e responsável (GUERRA, 2002).

Quanto à gestão, ela pode ser entendida como a prática administrativa

que define e direciona o uso de recursos financeiros, materiais, informacionais, tecnológicos, humanos, além das parcerias políticas e das alianças para o alcance de objetivos traçados. É a aplicação da força física e a inteligência humana ao trabalho. Os elementos de participação e de interações humanas são intrínsecos a ela. Nesse sentido, Lück (2010, p. 21) conceitua a gestão como um processo capaz de mobilizar competência e energia de pessoas que se organizam coletivamente para que, “por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais”.

Ampliando essa compreensão, Sander (1995) defende ser possível estabelecer quatro elaborações conceituais e praxiológicas relativas à gestão educacional: administração eficiente, administração eficaz, administração efetiva e administração relevante. A essas quatro elaborações, o autor faz corresponder quatro critérios, respectivos, voltados para a avaliação e orientação do desempenho administrativo: a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância.

Os conceitos de eficiência e eficácia da administração tradicional são quase substituídos por seu critério de efetividade na visão administrativa contemporânea. Majoritariamente, os educadores agora se preocupam com a responsabilidade social da gestão da educação e com a sua capacidade de responder efetivamente às exigências sociais em que a escola se insere. Tudo isso de modo a estimular a constituição de uma educação de qualidade.

Promover a transição do modelo de administração clássica para o conceito de gestão configura um desafio para o qual a escola não estaria preparada. O próprio avanço da ciência exigiu profundas mudanças no contexto das organizações, o que influenciou a adequação desses novos modelos do campo administrativo, especialmente com o campo educacional. O avanço industrial também acarretou transformações, em especial no que se refere às suas novas formas organizacionais e metodológicas, que passaram a influenciar de modo direto a expectativa do discente sobre as propostas oferecidas pela escola, uma vez que esse espaço também é responsável pela sua preparação para o mercado de trabalho.

A gestão democrática exige ainda a redefinição das relações de poder da organização escolar com o intuito de superar o modelo instalado. Para a comunidade em geral, participar da gestão escolar deve ser o sinônimo de se

inteirar e se posicionar ativamente, ou seja, a participação deve se caracterizar ainda enquanto um aprendizado político e organizacional que mude as expectativas habituais sobre a direção da escola a partir do abandono de uma posição passiva quanto às decisões tomadas. O diretor deixa de ser o único a tomar decisões e passa a compartilhar responsabilidades, bem como o trabalho educacional passa a ser entendido como uma ação de caráter coletivo, cujo sucesso pressupõe a “[...] participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar” (LÜCK, 2010, p. 37).

A escola reforçaria assim suas características enquanto órgão público passível de fiscalização e controle, mas também passível de direção pelos seus próprios usuários. Não seria um órgão isolado do contexto global que integra, de modo que deveria estar sempre presente nas considerações sobre sua organização e que as suas ações seriam voltadas às necessidades comunitárias. Assim, é preciso compreender as concepções de comunidade e as relações que a escola estabelece com seu contexto social imediato (HORA, 1994).

O ser humano alcança a plenitude social quando lhe é permitido exercer o direito de participação (BRITO, 2011). Cabe ao ambiente escolar propiciar o desenvolvimento das dimensões cognitiva, afetiva, cultural e, acima de tudo, social dos alunos. No que se refere à última, deve-se considerar que é uma das funções educacionais que a escola deve assumir, uma vez que se comporta enquanto locus da aprendizagem e da disseminação do conhecimento sistematizado. A dimensão social assumida pela escola se caracteriza enquanto marco do processo formativo do aluno-cidadão, de modo a ajudá-lo no desenvolvimento das competências necessárias para o seu convívio harmonioso e produtivo na sociedade. Quando o docente consegue problematizar a relação entre a cultura de consumo institucionalizada e a necessidade de conservação dos recursos naturais, por exemplo, ele potencializa a compreensão por parte do aluno de que ele não vive em um mundo à parte das questões socioambientais e que ele pertence a uma comunidade que implica ativamente nas mesmas. Isso incentiva o discente a se expressar e a manifestar suas próprias dúvidas e opiniões.

Nesse sentido, a fragmentação dos conteúdos e das práticas conservadoras e limitadoras deve ser combatida para o vislumbre de novos horizontes pedagógicos capazes de recriar horizontes sociais. A capacidade articuladora do gestor escolar

em realizar a mediação entre a sociedade, a comunidade e a escola assume uma função muito importante nesse contexto (BRITO, 2011).

Reconhecer e compreender as vozes dos familiares e dos próprios filhos podem ser passos importantes para que esses passem a integrar o cotidiano escolar, bem como para a ampliação das possibilidades de concretização do anseio da participação popular na escola de maneira mais incisiva. Assim, os primeiros sinais podem ser identificados na postura proativa de alguns pais que procuram a escola, não somente para discutir problemas específicos de seus filhos, mas para debater e buscar soluções para os problemas diários da escola. Cabe ao gestor o encargo de catalisar, disseminar e estimular novas iniciativas nessa direção.

A realidade constatada não é próxima à perspectiva apresentada e os gestores escolares, na maioria das vezes, não conseguem vislumbrar uma rica oportunidade de melhorar sua ação de forma participativa (BRITO, 2011). É comum observar que toda ordem de expectativas é depositada nos gestores, uma vez que possuem bastante força para mobilizar tanto os discentes como os docentes, como também as famílias, enquanto comunidade escolar externa. A implantação dos mecanismos legais e institucionais advindos dos governos, bem como a criação de estratégias de ação capazes de desencadear essa adesão da comunidade escolar em torno de um objetivo comum, podem ocorrer de maneira ágil e eficaz de acordo com o perfil do gestor.

Em contrapartida, tem-se também algumas experiências interessantes no que concerne à adoção da gestão participativa nos ambientes escolares. A partir do questionamento sobre as potencialidades da gestão participativa na promoção de projetos escolares voltados para o desenvolvimento sustentável, Brito (2016) registrou indícios que corroboram a ideia de que a gestão participativa pode favorecer a execução de projetos que as escolas queiram implementar no âmbito do desenvolvimento sustentável. Como desdobramento desse trabalho, foi evidenciada também a importância que a gestão participativa assumiu na aproximação da escola com a sua comunidade, o que influenciou diretamente o sucesso e o engajamento com os projetos executados.

Ao se analisar o conteúdo das entrevistas feitas com os membros de quatro escolas do município de Sobral-CE beneficiadas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o autor considerou que essas buscaram conciliar as

necessidades educacionais e comunitárias, com vantagens não apenas aos alunos como também à população local. Em outras palavras, o senso de pertencimento se mostrou incorporado pelos membros das escolas, de modo que as ações implementadas surtiram efeitos além dos esperados e promoveram uma interação social intensa.

Alcançar um processo de gestão democrática da escola significa a conjugação de distintas ferramentas, estratégias, instrumentos formais, como a eleição de diretores, a constituição do conselho escolar e a descentralização financeira. No entanto, não há como desconsiderar que as práticas efetivas de participação se destacam de forma singular entre as ações que mais atribuem a cada escola, em particular, a possibilidade de constituir sua própria identidade. Além disso, a articulação com o sistema de ensino é importante, uma vez que, pelo lugar em que se encontra, possui as ferramentas de promoção da participação no âmbito das políticas educacionais (BRITO, 2011).

Noletto (2009, p. 5) ressalta a importância da gestão participativa, uma vez que essa se comporta como “uma nova dimensão administrativa e pedagógica quando descentraliza e facilita a construção da autonomia para o gerenciamento das ações planejadas pela escola”. Para o sucesso de um modelo de gestão escolar participativa, é preciso a promoção de maneiras para que a comunidade, de forma sequencial e gradativa, mantenha sua motivação e interesse em estar presente na escola, a participar de discussões e de debates acerca da viabilidade de implantação de novas ideias e projetos, além de deliberar no processo de tomada de decisão a respeito de quais ideias e projetos debatidos realmente serão implantados.

Uma administração eficiente é avaliada como aquela que realiza dado processo em questão de forma correta, com qualidade, em curto prazo e com o menor número de equívocos possível. Uma administração efetiva seria a que se mostra capaz de ligar os objetivos entre si, de forma que os resultados almejados e os previstos sejam atingidos, com o máximo aproveitamento das oportunidades oferecidas e viáveis. A eficiência se dá com a delegação de funções e com a integração dos envolvidos para que se sintam parte integrante do processo e adotem papéis que desenvolvam o ambiente em que estão inseridos. Esta se dá no momento em que todos tiverem consciência de suas responsabilidades, de modo que se comprometam em agir de forma consciente e precisa.

A partir desses pressupostos, todos participariam, mais conscientes da importância de seu envolvimento, pois nenhum projeto se desenvolve e obtém êxito sem a participação efetiva e atuante de no mínimo um grupo de pessoas interessadas.

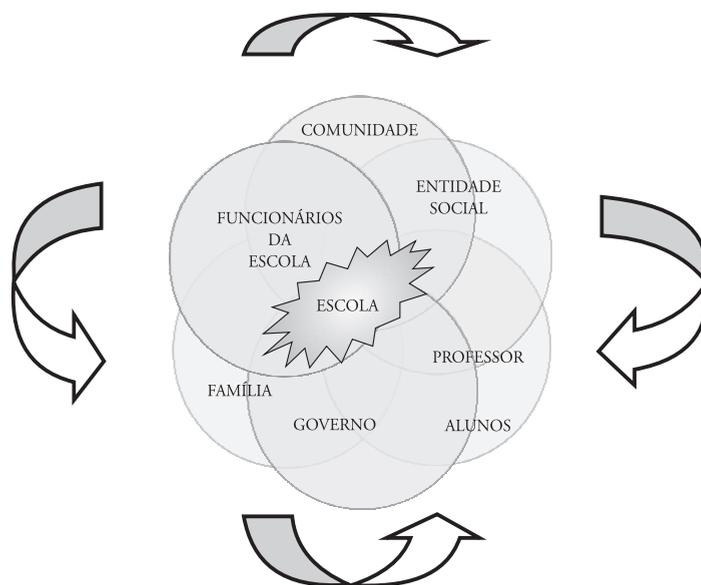
O administrador deve facilitar a parceria entre todos os *stakeholders* ou impactados no processo organizacional no momento de tomada de decisões, assim como deve realizar tarefas intrínsecas ao processo de gestão, tais como desenvolver estratégias, definir sua missão, estabelecer metas e objetivos, dimensionar recursos e planejar as aplicações desses recursos, efetuar análises de cenários e promover diagnósticos, solucionar problemas, impulsionar o processo de inovação organizacional constante, aplicar e gerenciar conhecimento, além de agregar valor aos serviços prestados.

Segundo Freeman (1984, p. 25), *stakeholders* é o termo que designa “qualquer grupo ou indivíduo que pode afetar ou é afetado pela realização dos objetivos da empresa”. Rowley (1998) considera que os *stakeholders* são grupos ou pessoas que influenciam o conjunto do contexto organizacional na busca do alcance de seus objetivos.

No ambiente escolar, os *stakeholders* são os alunos, os professores, o pessoal técnico-administrativo, os funcionários de apoio, os pais e a comunidade local (ver Figura 1). Esses atores formam a comunidade escolar, a qual interage com o ambiente da escola e, dentro de um modelo de gestão participativa, tem voz ativa no processo de tomada de decisões.

A implantação e o funcionamento de colegiados, bem como o de seus respectivos planos de trabalho, são dispositivos importantes para que seja adotada a gestão participativa na escola. A sua consolidação tende a estimular a comunidade escolar a se sentir comprometida na construção de uma escola que atenda às demandas da nova ordem social. Embora alguns pais não exerçam função administrativa na escola, as decisões ali tomadas são de comum acordo, uma vez que existe um relativo estreitamento da ligação entre comunidade e escola, em vista de que os pais são informados de tudo que ali se passa, seja no que se refere aos filhos, aos alunos em geral ou a assuntos administrativos. Tanto a organização quanto a seriedade desses assuntos fazem parte da gestão comunitária e não apenas da educacional, o que reforça o envolvimento com a escola enquanto prática cidadã (BRITO, 2011).

Figura 1 – Interfases (ou interfaces) de interação entre a escola e os seus *stakeholders*



Fonte: Brito (2013, p. 84).

Na figura 1, torna-se evidente o modo como o diálogo entre os envolvidos no processo educacional conecta cada integrante à formação do novo modelo de gestão participativa. Esse modelo pode se comportar como uma estratégia para a promoção de uma educação de qualidade e está diretamente relacionado à capacidade da escola em identificar e implantar maneiras de participação da comunidade no processo educacional, o que favoreceria o comprometimento social a partir das conquistas democráticas e do enfrentamento de desigualdades econômicas, políticas e culturais, na medida em que se aproxima e considera as particularidades de cada comunidade. Para se efetivar, a gestão participativa deve encontrar mecanismos para que o processo pedagógico, dentro das limitações legais, ocorra com a participação de todos aqueles que a afetam ou que são afetados pelo resultado do objetivo final da escola, que é a construção de um cidadão pleno.

O caráter problematizador do diálogo entre a escola e a sua comunidade

Enquanto mecanismo de manifestação de ideias, o diálogo é uma importante forma de expressão social. A escola é entendida enquanto espaço privilegiado para as relações sociais, entretanto, o diálogo não acontece necessariamente de forma efetiva. Alguns motivos que poderiam explicar esse comportamento são o isolamento, o individualismo, a limitação do papel do docente, a ausência de tempo e espaço dedicado para atividades que promovam o diálogo.

A família e a escola, apesar de serem instituições distintas, possuem complementariedades. Entretanto, são poucas as iniciativas em estabelecer um diálogo efetivo entre elas, no sentido de constituir uma comunidade escolar em sentido amplo. Em termos gerais, isso só acontece em situações como as reuniões de pais ou quando esses são convocados pela diretoria para tratar de problemas disciplinares dos alunos.

Outra questão é que o contato entre as instituições é geralmente iniciado de maneira unidirecional por parte da escola. A participação familiar no ambiente escolar não deve ser restrita à resolução de problemas; outros momentos de diálogo precisam ser considerados. Nesse sentido, é importante considerar que a educação e a escola não possuem uma relação de dependência. Conforme Guzzo (1990 apud OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010), educar envolve a promoção e a garantia do desenvolvimento de capacidades físicas, intelectuais e morais, tarefas assumidas pela família, por exemplo.

A responsabilidade educacional da família sobre o comportamento social das crianças é chamada educação primária e assume a orientação do desenvolvimento dos comportamentos e padrões socioculturais. Entretanto, por mais que se saiba que os pais possuem responsabilidades educativas sobre os filhos, a escola é a responsável pela concretização do processo educacional. A família sozinha não dá conta da educação e da socialização dos filhos, entretanto, deve ser considerada como primeira agência educacional do ser humano, responsável pela maneira como os seres humanos se relacionam com o mundo de acordo com suas posições na estrutura social (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

De acordo com Chalita (2001, p. 20), a responsabilidade da família sobre

os estudantes é também a de “formar o caráter, de educar para os desafios da vida, de perpetuar valores éticos e morais. A família é um espaço em que as máscaras devem dar lugar à face transparente, sem disfarces. O diálogo não tem preço”. A valorização do diálogo no ambiente doméstico faz com que os conhecimentos obtidos sejam experimentados nas interações sociais, de forma que o respeito e a ética sejam considerados. A interação entre pais e filhos deve ser baseada na troca de experiências e de vivências. Vasconcelos (1989, p. 123) argumenta que dialogar também envolve “o olho no olho, estar junto, inteiro; querer saber como o filho está indo, suas conquistas, temores, expectativas de vida, visão de mundo, preocupações etc.”. Assim, famílias que conseguem estabelecer o diálogo em seu cotidiano tendem a perpetuar valores necessários para a boa convivência em sociedade, sobretudo na escola.

No que se refere à escola, esta possui a função de promover a socialização do discente com o conhecimento sistematizado e a cultura erudita, ou seja, o saber culturalmente organizado. Sobre a complementaridade da escola na socialização dos seus discentes, e, especificamente, sobre o papel do educador, Balbinot (2006, p. 91) afirma que, por intermédio de experiências adquiridas da humanidade, o educador deve elaborar o roteiro do desenvolvimento dos educandos, dirigindo e corrigindo seus desvios, bem como acelerando seu crescimento. Para o autor, “o educador moderno não acredita que o pensamento e a ação se gerem no vácuo”.

A família enquanto instituição passou a exigir da escola uma atuação mais efetiva sobre o desempenho dos filhos, de modo que o seu envolvimento nas ações desenvolvidas pela escola aumentou. Em princípio, os docentes e os demais profissionais ligados ao ensino podem ter entendido essa aproximação enquanto uma ameaça à autonomia escolar. Concomitantemente, a aproximação foi vista com bons olhos pelos profissionais da educação, que buscavam participação mais ativa dos pais na educação dos alunos, mas também um olhar mais cético foi lançado sobre essa proximidade, uma vez que a presença deles nesse espaço implicaria na avaliação das estratégias dos educadores, o que intensificaria o nível de exigência sobre os resultados obtidos na escola (BRITO, 2016). Cabe notar que existem limites à entrada da família em questões entendidas como próprias da escola, mas isso não necessariamente acontece com a escola em relação à sua inserção nas questões familiares, uma vez que essa supostamente teria autoridade

competente para adentrar e trabalhar questões domésticas.

Nesse sentido, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) destacam a contradição de posicionamentos de diretores e professores, os quais, por um lado, acusam os pais pela falta de compreensão e/ou aceitação dos problemas vivenciados pelas crianças; por outro lado, se dizem invadidos pela presença deles, que, segundo esses diretores e professores, “não sabem participar com uma relação de colaboração, mas sim de cobrança, uma vez que não entendem do processo de ensino-aprendizagem”.

O empirismo no aprendizado não pode ser negligenciado e precisa ser questionado para uma profunda reflexão sobre os conhecimentos adquiridos. Para Dalbosco (2006, p. 38), “[...] se permanecer somente no âmbito da consciência espontânea, sem ser confrontado sistematicamente com teorias pedagógicas, o fazer pedagógico cotidiano não consegue ultrapassar a mais pura espontaneidade”. O diálogo pode atuar, portanto, como uma forma de revisão de conteúdo em níveis inteligentes e racionais, ou seja, além de fortalecer as práticas democráticas, possui um caráter pedagógico. Assim, se deve trabalhar na recuperação do diálogo como facilitador da interpretação individual e como forma de se colocar no lugar do outro, “desencadeando todos os laços que o dignificam como capacidade de escuta, de doação, de crítica e de conflito no respeito e reconhecimento das potencialidades dos outros” (DALBOSCO, 2006, p. 56).

Chalita (2001, p. 120) reforça a ideia de que “a responsabilidade de educar não é apenas da escola, é de toda a sociedade, a começar pela família”. Se pode dizer também que o modelo de gestão compartilhada é fundamental para o empoderamento do aluno enquanto sujeito do processo educacional. O professor não é o sujeito fundamental no processo de aprendizagem, de modo que o diálogo na relação professor-aluno também é importante. Ambos devem ter um posicionamento transformador diante da aprendizagem, pautado na ação e não na adaptação (RUSCHEINSKY et al., 2012).

O poder de decidir os rumos da escola nunca pertencerá a um único agente em um modelo de gestão partilhada. No processo educacional, o diálogo atua como instrumento para elucidar o caráter mais reflexivo e menos instrumental das relações escolares. Se eximir de responsabilidades ou delegá-las a outrem não resulta em uma ação que colabore para se atingir o objetivo proposto, uma vez

que esse trata da democratização e da maior participação de todos no processo educacional.

As responsabilidades e obrigações são tarefas a serem divididas entre todos: pais, gestores, professores, alunos e colaboradores. Esse poder compartilhado se reveste de diversas formas e pode emergir em vários momentos, seja em uma ação social, um mutirão, uma reunião de pais e mestres, um serviço voluntário ou uma conversa informal (BRITO, 2013, p. 150). Ainda, “as inter-relações educativas, até então, têm sido presenciais e estão embasadas na aproximação entre os atores e interlocutores e requerem a coincidência espacial e temporal que intervém nelas” (RUSCHEINSKY et al., 2012, p. 125).

Não se pode deixar de considerar que a comunidade escolar também é composta por outras instituições. Enquanto parte integrante da rede de serviços de um município e do sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente, a escola deve se relacionar com os demais serviços envolvidos por essa rede. Com efeito, para o Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), os professores devem buscar na comunidade onde se situa a escola aqueles atores aptos a fazerem parceria com ela, visando à atuação conjunta para solução de problemas e conflitos. Para o CNMP (2014, p. 81), é necessário que os professores “identifiquem as referências fortes na comunidade, sejam elas do poder público, do terceiro setor (associações, fundações etc.) ou da própria sociedade civil” em favor dessa solução, pois, afinal, os problemas do âmbito escolar atingem também a própria comunidade.

Para a consolidação do diálogo na comunidade escolar, é importante para a gestão partir de um diagnóstico que indique os problemas de comunicação. É importante perceber a natureza das dificuldades encontradas, bem como a prioridade com que essas devem ser resolvidas. A escola deve identificar também as suas habilidades para o estabelecimento dos canais de identificação que deseja trabalhar (DAZZANI; FARIA, 2009).

A necessidade de concretizar uma ação coletiva de interação e diálogo das pessoas envolvidas no cotidiano escolar implica na resignificação dos processos pedagógicos nos moldes do contexto educacional e social contemporâneo. A formação continuada dos profissionais ligados à educação deve ser estimulada para o desempenho de um trabalho eficiente e para o desenvolvimento das relações

humanas que tenha como objetivo o aprendizado melhorado dos discentes.

A educação deve ser, sempre que possível, dinâmica e humanizada. Os objetivos de dado aprendizado devem ser explícitos para a criança, que por sua vez deve compreender o que pode fazer com ele. Gadamer (1993, p. 133) afirma “que a palavra só encontra sua confirmação através da recepção no outro e da aprovação do outro e que a consequência do pensar, que não fosse ao mesmo tempo um acompanhar dos pensamentos do primeiro pelo outro, ficaria sem força convincente”.

A gestão participativa atua não apenas no campo educacional, mas também na formação do indivíduo e na conscientização da comunidade. Vários projetos e ações buscam a integração das matérias obrigatórias dos currículos com assuntos atuais do cotidiano dos membros da comunidade e resgatam a necessidade de uma convivência pacífica e harmoniosa, tendo a escola como um segundo lar. A educação aqui vai além da literatura, ela atinge a normatividade existente e exigida pela sociedade no que consiste em preservar o equilíbrio nas comunidades. A liberdade dada aos docentes permite que temas abordados fora do conteúdo dos livros escolares – mais próximos do cotidiano de seus alunos – sejam trabalhados de forma lúdica e informal (BRITO, 2016).

A dificuldade encontrada pelas escolas hoje é a ausência de suporte da comunidade em geral, além do fato de que foram delegadas à escola funções às quais ela não é capaz de desenvolver sozinha. Entende-se que se não houver uma união entre comunidade, gestores, professores, pais e alunos o sucesso do processo educacional estará comprometido, uma vez que o mesmo não será alcançado em sua plenitude.

Efetivamente, perante o cenário da educação brasileira e, considerando alguns índices obtidos pela maioria das escolas em avaliações institucionais, constata-se que comunidade e escola ainda não compreenderam que dependem uma da outra. Para Brito (2013, p. 22), “o silêncio da comunidade é o que inquieta e incomoda a escola, uma vez que os gestores se perceberam fragilizados diante da magnitude do desafio ao qual estão expostos”. Segundo o autor, exige-se dos processos educativos uma democratização a qual impõe aos gestores a busca de apoio da comunidade para enfrentar os problemas do dia a dia.

Conclusão

A influência mútua entre os alunos e a escola, bem como o processo de ensino-aprendizagem, são resultantes também da comunidade que o ambiente escolar compõe. Quanto maior o senso de pertencimento, melhor será também a abordagem do professor para o incentivo dessa interação.

A relação família-escola envolve esferas distintas, entretanto, ambas possuem a atribuição comum de preparo da inserção social das crianças e adolescentes. A culpabilização de uma das partes envolvidas, a ausência da responsabilização compartilhada dos envolvidos e a ênfase em situações-problema que ocorrem no cotidiano escolar são situações comuns da relação nessas instituições. Mesmo que pouco harmoniosa e satisfatória, existem exemplos de construção de uma relação harmônica entre essas, de modo que a transição para um modelo de gestão educacional participativa pode ser estimulada para facilitar o diálogo entre os membros da comunidade escolar.

Surge o desafio de modificar a relação entre família e escola, provocação que deve ser estudada pelos especialistas em geral, bem como pelos profissionais da educação. São importantes as investigações que busquem evidenciar práticas possíveis de direcionar a atuação de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Quando uma comunidade se mobiliza em prol de um objetivo, o trabalho conjunto tende a garantir o sucesso das ações tomadas. O fortalecimento da gestão democrática deve estar associado à própria democratização do processo pedagógico. A comunidade escolar deve agir de forma a assumir seu papel de maneira consciente e se responsabilizar para que seus atos sejam os elos entre o projeto ou o sucesso de sua concretização. Se cada um se responsabiliza pelo seu papel, enquanto participante da interação escola-comunidade, a gestão se descentraliza e todos começam a se sentir parte viva e ativa desse novo modelo de gestão.

Referências

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

BERALDO, F.; PELOZO, R. de C. B. A gestão participativa na escola pública: tendências e perspectivas. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça/SP, n. 10, p. 1-23, 2007. Disponível em: <A gestão participativa na escola: tendências e perspectivas>. Acesso em: 26 set. 2017.

BRITO, R. O. **A relevância da participação da comunidade escolar em um modelo de gestão compartilhada**. 2011. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: <<https://bdt.d.uceb.br:8443/jspui/handle/123456789/680>>. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. **Gestão e comunidade escolar**: ferramentas para a construção de uma escola diferente do comum. Brasília: Liber Livro, 2013.

_____. **Gestão participativa e sustentabilidade socioambiental**: um estudo em escolas da rede pública de Sobral/CE. 2016. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2016.

CHALITA, G. **Educação**: a solução está no afeto. São Paulo: Gente, 2001.

CNMP. **Diálogos e mediação de conflitos nas escolas**. Guia prático para educadores. Brasília, DF: CNMP, 2014. Disponível em: <http://www.cnmp.mp.br/portal/images/stories/Comissoes/CSCCEAP/Di%C3%A1logos_e_Media%C3%A7%C3%A3o_de_Conflitos_nas_Escolas_-_Guia_Pr%C3%A1tico_para_Educadores.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2017.

DALBOSCO, C. A. **Incapacidade para o diálogo e agir pedagógico**. Passo Fundo/RS, 2006. Mimeografado.

DAZZANI, M. V.; FARIA, M. Família, escola e desempenho acadêmico. In:

LORDÊLO, J. A. C.; DAZZANI, M. V. (Orgs.). **Avaliação educacional**: desatando e reatando nós [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

FREEMAN, R. E. **Strategic management**. A stakeholder approach. Boston: Pitman Publishing, 1984.

GADAMER, H.-G. Die Unfähigkeit zum Gespräch. In: _____. **Wahrheit und Methode II**, Band II. Tübingen: Mohr, 1993. Trad. Luiz Rohden.

GUERRA, M. Á. S. **Os desafios da participação**: desenvolver a democracia na escola. Porto/PT: Porto Editora, 2002.

HORA, D. L. da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. São Paulo: Papyrus, 1994.

LEFF, E. **Educação ambiental e desenvolvimento sustentável**. Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Rio de Janeiro: Vozes/PNUMA, 2001.

LÜCK, H. A gestão participativa na escola. In: LÜCK, H. et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.

NOLETO, E. A. P. Gestão compartilhada: autonomia da escola. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 2., Brasília. **Anais...** Brasília: Consad, 2009. p. 1-26. Disponível em: <<http://consad.org.br/wp-content/uploads/2013/02/GEST%C3%83Ocompartilhada-autonomia-da-escola.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2017.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas/SP, v. 27, n. 1, p. 99-108, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf>. Acesso em: 7 out. 2017.

ROWLEY, T. J. Moving beyond dyadic ties: a network theory of stakeholder influences. **Academy of Management Review**, Toronto, v. 22, n. 4, p. 887-909, 1998. Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/259248>>. Acesso em: 26 set. 2017.

RUSCHEINSKY, A. et al. **Educação ambiental**: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Penso, 2012.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. Campinas/SP: Autores Associados, 1995.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Década da educação das Nações Unidas para um desenvolvimento sustentável, 2005-2014**: documento final do esquema internacional de implementação. Brasília: Unesco, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf>>. Acesso em: 26 set. 2017.

VASCONCELOS, C. dos S. **Disciplina**: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 7. ed. São Paulo: Libertad, 1989.

POSSIBILIDADES EDUCATIVAS NO EXERCÍCIO DA DIALOGICIDADE

Idalberto José das Neves Júnior⁵

Introdução

O diálogo é um artefato de comunicação que impacta os processos de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno e a própria educação. Conceber a educação com a ausência e/ou insuficiência do diálogo é comprometer o desenvolvimento das pessoas em sua capacidade de pensar, de criticar e de agir.

Nesse sentido, a percepção monológica e antidialógica do diálogo, já identificada por Martin Buber e Paulo Freire, desvela o professor como o possuidor único de todo o conhecimento, em uma forma unidirecional (professor para aluno), situação em que o conhecimento é dado como acabado e as oportunidades de interação do aluno com o professor são raramente exercitadas nas práticas educativas.

Apesar do desenvolvimento das tecnologias da informação e do crescimento das competências tecnológicas, percebe-se que a humanidade pode estar se tornando cada vez mais incompetente para o diálogo (GADAMER, 2009). Como resultado, têm-se sujeitos alienados e com pouca capacidade de desenvolver o

5 Doutorando em Educação (UCB). E-mail: jneves@ucb.br.

pensamento crítico.

A partir dos preceitos de Gadamer (2009) é possível inferir que o comprometimento da formação do pensamento crítico, entre outros aspectos, tem causas relacionadas a insuficiência do diálogo e aos processos educativos. Uma educação que fragmenta o conhecimento humano, onde há dificuldade de compreensão de relações complexas, em que pouco se pratica o ensinar a pensar, uma educação que apresenta dificuldades de compreensão e de aplicação dos conceitos de níveis de realidade, complexidade e lógica inclusiva (MORAES, 1997).

Em situações como essas é possível depreender a ausência da dialogicidade – o exercício do diálogo a partir da problematização, da reflexão e da ação – prejudicando os processos educativos de ensino e de aprendizagem voltados ao desenvolvimento humano e suas capacidades de pensar, de refletir e de agir.

Diante dessa situação-problema, indaga-se, a título de reflexão: qual a contribuição do princípio dialógico – problematização, reflexão e ação – para o desenvolvimento de processos educacionais que potencializam a maneira de pensar e de agir, abrindo possibilidades para novos modos de compreender a condição humana, o próprio conhecimento, e para novas maneiras de empreender as práticas educativas?

O contexto dessa questão se associa aos fenômenos da globalização, do consumismo exacerbado, da descartabilidade, de um mundo profundamente desigual, do conformismo com as relações sociais e ambientais, de uma educação disciplinar, disciplinada e especializada, de uma escola como centro de repetição e prescritiva, de soluções reducionistas para problemas complexos, reforçando o aspecto da incapacidade dos sujeitos para a realização de diálogos.

Como cerne desta questão está o conceito de pensar por meio da dialogicidade associada à submissão de algo ao processo de raciocínio lógico possibilitando ao indivíduo o exercício do julgamento, dedução ou concepção. Para Coêlho (2013, p. 72), “pensar é não ter a cópia das coisas e processo na mente, mas interrogar seu sentido”.

Desse modo, discute-se neste trabalho o significado do diálogo em Martin Buber e Paulo Freire, bem como as possibilidades educativas pela prática da dialogicidade. Com esse propósito, pretende-se analisar as contribuições do princípio dialógico para a formação dos sujeitos, potencializando o ensinar a

pensar. Espera-se contribuir para a compreensão do diálogo e da dialogicidade como elementos essenciais ao fortalecimento dos processos de ensino e de aprendizagem, potencializando o indicativo de alternativas não previstas para a solução de problemas e práticas educativas carregadas de sentido, em uma aprendizagem para toda vida.

O diálogo em Martin Buber e Paulo Freire

Martin Buber (1878-1965), filósofo, escritor e pedagogo, austríaco e naturalizado israelita, desenvolve o pensamento de que o diálogo é uma experiência existencial, um encontro entre Eu-Tu, sujeitos que se respeitam e se reconhecem, condições importantes para o desenvolvimento do diálogo.

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), o Paulo Freire educador, pedagogo e filósofo brasileiro, fundamenta seus estudos na crença de que o educando assimilaria o conhecimento pela prática dialética – a arte do diálogo, a arte de debater, de persuadir ou racionar –, apresentando uma contraposição aos métodos tecnicistas e alienantes, o que chamava de educação bancária.

Pela apresentação de Buber e de Freire, entre outros fatores, é possível evidenciar a experiência existencial, os encontros de Eu-Tu, a aceitação e o acolhimento do outro e o diálogo, como elementos essenciais para a prática da dialética de transformação do mundo. Por essas questões, será explorada a epistemologia do diálogo na concepção de Martin Buber e Paulo Freire.

Buber é um pensador que tem o poder de encantar os que dele se aproximam (SANTIAGO, 2008, p. 40).

Essa capacidade de seduzir os seus interlocutores é reconhecida por vários contemporâneos seus que relatam as impressões marcantes advindas do encontro com ele. Bachelar define a filosofia do encontro de Buber como uma síntese de evento e da eternidade; Gabriel Marcel acentua os aspectos característicos da personalidade de Buber, referindo-se à impressão que ele causava nas pessoas; apontando aquilo que ele expressava como sua presença.

Zuben (2003, p. 67) afirma:

Uma presença autêntica emanava de sua pessoa, e a profundidade de seu semblante residia na presença a si mesmo. Exatamente por esta presença a si mesmo é que ele podia tornar-se presente aos outros, acolhendo-os incondicionalmente em sua alteridade.

Com esses relatos é possível denotar características de Buber que retratam a sua coerência de agir e pensar sobre a epistemologia, a metodologia e a ontologia do diálogo, em sua capacidade de seduzir, de se fazer presente ao outro e de acolher incondicionalmente o outro em sua alteridade.

Para Buber (2006), a essência humana consiste na relação com o outro e com o mundo, sendo o diálogo um artefato de transformação do mundo, transformação de uma realidade, a partir de conversas entre sujeitos que problematizam, refletem e agem, o que podemos conceituar como dialogicidade.

Essa afirmativa pode indicar uma dinâmica carregada de sentido, propósitos de transformação, um encontro em que os indivíduos acolhem o outro, na relação Eu-Tu, exercitando uma postura de compromisso e responsabilidade. Síveres (2016) destaca que é por meio das relações que o sujeito se faz compreendido em toda sua singularidade. Percebe-se que uma relação conturbada por patologias e/ou caprichos e/ou vaidades, na qual pouco se exerce o diálogo, pode comprometer a possibilidade de transformação.

Quando não há a integralidade de aceitação e de acolhimento do outro, apresentam-se dificuldades de compreensão dos sujeitos em processos monológicos e antidialógicos. Tem-se três fatores que trazem sentido ao diálogo e ao pensamento pedagógico de Buber: a confiança, a reciprocidade e a responsabilidade. De forma análoga, aplicando o pensamento de Buber para os processos educativos, é possível depreender que o exercício de uma docência autoritária e autocrática não permite a transformação de uma realidade. Com relação a essa questão, Montbélière (1995) destaca o relato de Buber na prestação de contas filosóficas de 1961:

Devo dizer mais uma vez: não tenho ensinamentos a transmitir. Apenas aponto algo, indico algo na realidade, algo não visto ou escassamente avistado. Tomo quem me ouve pela mão e encaminhamo à janela. Escancaro-a e aponto para fora. Não tenho ensinamento algum, mas conduzo um diálogo. (MONTBÉLLER, 1995, p. 9).

A partir desse relato é possível inferir que o pensamento pedagógico de Buber, pautado pelo diálogo, campo de novas possibilidades, exercita a problematização, a reflexão e a ação, uma tríade que conduziria à transformação. As palavras de Buber podem desvelar uma estratégia de aprendizagem que reconhece os sujeitos como protagonistas de transformação de uma realidade, em uma relação autopoiética que se fortalece com o outro, Eu-Tu, o que oportuniza a construção de relações de confiança, de reciprocidade e de responsabilidade, em uma esperança de um mundo melhor.

A essência do diálogo para Buber é a aceitação de que o outro é diferente de mim, indicando a alteridade como pressuposto da relação Eu-Tu, contribuindo para uma relação de autonomia, em um espaço de abertura, sem imposições, diante da condição de que cada sujeito se reconhece como pessoa e partícipe da construção de uma nova realidade (SANTIAGO, 2008).

Por sua vez, de acordo com Freire (1969), o diálogo acontece entre os seres humanos, em situação de igualdade entre as pessoas, fazendo do uso das palavras em um encontro dialógico em que a problematização, a reflexão e a ação estão presentes em processos de transformação de uma realidade, de um contexto social, indicando o diálogo como instrumento de mediação entre Eu-Tu de forma a contribuir para a transformação da prática social e política.

Nesse contexto, Freire (2000) aborda a importância da compreensão da história como possibilidade, enfatizando a transformação do hoje. O autor apresenta a problemática do amanhã, o que poderia indicar o pensar e agir no que temos para hoje, reinventando o mundo a cada dia, em uma possibilidade de que a educação é libertadora e transformadora de sujeitos protagonistas, autônomos e conscientes.

Freire (1987, p. 41) defende a problematização em contraposição à educação bancária, concebida pelo autor como aquela em que o professor deposita o conhecimento em um aluno desprovido de seus pensamentos:

A educação bancária, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade.

Essa afirmativa sugere a importância do diálogo como mediador dos processos de transformação do desenvolvimento humano. A educação bancária, reprodutivista por definição, opera em sua subjetividade, a ideia de se imitar alguém, situação assim destacada por Freire:

Quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo. Assim também a imitação servil de outras culturas produz uma sociedade alienada ou sociedade-objeto. Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo (2002, p. 35).

Esse relato permite deduzir a importância de o sujeito ser ele mesmo, pressuposto do estabelecimento de ideias e de conversas, sob a égide do respeito, da reciprocidade e da confiança, em uma perspectiva de alteridade presente na dialogicidade.

Com relação à dialogicidade, Paulo Freire destaca a problematização como elemento chave para a reflexão crítica e comunicação entre o professor e o estudante, uma “comunicação que não se traduza na simples disponibilização de comunicados, mas que seja uma experiência reflexiva e propositiva de transformação pessoal e social”, impregnada de aspectos humanos, entre eles, o amor, a humildade, a esperança, a fé e a confiança (SÍVERES, 2016, p. 81).

De acordo com Freire (2013), o amor é um ato de liberdade, a fé é a crença em todas as possibilidades que o ser humano dialógico pode executar, a humildade representa a negação da arrogância nas relações, a esperança diz respeito à atitude de se deixar acomodar ou aceitar as circunstâncias que causam as injustiças sociais e a confiança é um elemento que proporciona, baseado na fé, no amor, na humildade e na esperança, um encontro no qual a comunicação se estabelece sob a forma de diálogo.

Os pensamentos buberianos e freireanos sobre a temática diálogo e dialogicidade são coerentes e podem apresentar igualdades, semelhanças e contradições. O estudo de Querette (2007) apresenta essa contribuição ao explorar os mencionados aspectos. O quadro 1 evidencia o comparativo de pensamentos buberianos e freireanos quanto ao ser humano, ao diálogo e educação e às relações dialógicas.

Quadro 1 – Comparativo dos pensamentos buberianos e freireanos

	Pensamentos	
Tema	Martin Buber	Paulo Freire
O ser humano	Compreende que o ser humano é possuidor das dimensões: emocional, sexual, política, psicológica, ética, dialógica etc. O aspecto central é a espiritualidade humana, necessária tanto ao diálogo quanto ao processo pedagógico.	O aspecto espiritual de Buber também é encontrado em Freire, mas com menor ênfase. Freire considera Buber um teórico que deve ser mencionado em vista da proximidade do tema. Freire nasceu em família cristã e participava da Ação Católica. Não aceitava as coisas como se fossem vontade de Deus, acreditava que era possível fazer algo para mudar a realidade.
Diálogo e Educação	A teoria de Buber se mostra como elemento capaz de proporcionar novos olhares e abordagens. O diálogo está essencialmente ligado à humanização em todos os seus aspectos. Percepção integral do homem, para além da situação em que este se encontra, seja de classe, raça, política ou social. Repercussões têm impacto na vida como um todo, com ênfase no âmbito espiritual. O diálogo para Buber é uma relação inter-humano.	Freire tem forte influência e ampla repercussão do seu pensamento na educação brasileira. Preocupação com as minorias, destacando os oprimidos. As especulações de Freire sobre o diálogo voltam-se para o âmbito educacional e o viver/conviver bem. Repercussões dialógicas na educação estão voltadas para o âmbito social, político e econômico. Para Freire a relação se dá do humano para o social ou político.
Relações dialógicas	As relações pedagógicas e dialógicas são momentos distintos e com repercussões distintas. O aspecto de graça é o que permite que a relação se estabeleça, e a orienta. A relação acontece independente do posicionamento político, ético, ideológico dos polos envolvidos. Ainda que não haja simpatia entre os polos, a possibilidade de diálogo não é tolhida.	Existe uma maneira de o diálogo se estabelecer, através de mecanismos práticos. A relação educacional deve se basear na postura dialógica. A relação dialógica tem como ponto de apoio a conversa apropriada entre sujeitos que se respeitam mutuamente. Há a condição de afinidade (política, ideológica, social) entre os polos dialógicos.

Fonte: elaboração do autor com base em Querette (2007).

A leitura do quadro 1 pode desvelar um sentido de complementaridade de conceitos e de abordagens – a espiritualidade humana aplicada ao diálogo e processo pedagógico de forma a transformar a realidade dos indivíduos; o diálogo ligado à humanização e educação; as possibilidades do exercício do diálogo e da pedagogia ampliadas pela condição de afinidade –, em que a educação se beneficiaria pela consistência epistemológica e pela possibilidade de práxis – diálogo e dialogicidade – aplicadas aos processos de ensino-aprendizagem, tendo como diretriz comum a vivência do diálogo com repercussões positivas, o que será explorado em possibilidades educativas na dialogicidade.

Possibilidades educativas pela dialogicidade

O diálogo é um instrumento mediador de transformação da realidade, de um contexto social, do mundo, carregado de sentido que incita à problematização, à reflexão, à ação – princípio dialógico – que pode resultar no aumento da capacidade dos sujeitos em responder a problemas complexos de forma colaborativa, a partir da singularidade, historicidade e experiências desses sujeitos.

De acordo com Buber (2009), a dialogicidade é apresentada como um procedimento de reciprocidade entre as pessoas, buscando responder às questões formuladas, a partir do acolhimento do outro em um exercício do encontro e da relação pedagógica.

Conforme Freire (1987), a dialogicidade é um processo no qual o diálogo revela uma práxis que associa a reflexão e a ação nas relações entre educadores-educandos, com a finalidade de construir, a partir dessa relação, um mundo mais justo. O diálogo é entendido como um elemento de transformação da realidade injusta e opressora, em uma experiência pautada na justiça social e na liberdade.

De acordo com Morin (2015, p. 114), o princípio dialógico “é a associação complementar dos antagonismos que nos permite religar ideias que se rejeitam mutuamente, como as ideias de vida e de morte”, diante de um pressuposto de que é possível ligar noções sem negar a oposição entre elas. Essa afirmativa corrobora a importância de considerar o contraditório, como complementar, em uma tessitura da vida.

Em termos educativos, a dialogicidade é um operador cognitivo de aprendizagem dos indivíduos, de natureza complexa, que pressupõe a vivência de processos de ensino-aprendizagem “que nos leva a compreender as relações equilíbrio/movimento, rigor/spontaneidade, mudança/permanência, objetividade/subjectividade com bases estruturais da dinâmica da vida” (MORAES, 2008, p. 102).

Esse conceito de complexidade está associado a incerteza, em que o observador pode ter diferente ponto de vista sobre o objeto (sujeito/objeto). Emergências, bifurcações, circularidade e recursividade estão presentes no conceito de complexidade que é manifestada nas relações entre sujeito/objeto, na ordem/desordem, no inesperado e na incerteza, na dualidade do ser humano. A complexidade está presente na complementaridade de processos que correm no mesmo tempo. Complexidade é uma propriedade sistêmica, em que um sistema não pode ser reduzido em suas partes e seus intercâmbios permitem internalizar tudo que necessita para a manutenção da vida.

Um caminho para a compreensão desse pensamento complexo, apresenta-se o pensamento ecossistêmico como complexidade compreendida enquanto princípio articulador do pensamento de forma integrada que une diferentes modos de pensar, que permite a tessitura comum entre sujeito e objeto, ordem e desordem, estabilidade e movimento, professor e aluno e todos os tecidos que regem os acontecimentos, as ações e interações que tecem a realidade da vida. Trata-se de uma tessitura complexa, dialógica e auto-eco-organizadora, tecida nos interstícios, na intersubjetividade da relação entre seus sujeitos e na pluralidade de percepções e de significados presente nos fenômenos da vida (MORAES, 2004; 2015).

É com essa composição que os processos de ensino e de aprendizagem de uma instituição escola poderiam ser concebidos por professores reconhecidos pela capacidade de estimular o processo de aprendizagem, de integrar teorias e práticas, de desenvolver habilidades essenciais para a resolução de problemas e de serem lembrados pelo legado de produção autopoietica e coletiva de conhecimentos em uma forma peculiar de se relacionar com seus alunos em tramas de espaços de ensino e de aprendizagem.

Um espaço geográfico resultante de interações entre os sistemas de objetos e

de ações (SANTOS, 2006), de produções intelectuais de natureza complexa que reconhecem a complementariedade das coisas em uma configuração territorial de incertezas e de contradições intrínsecas às relações humanas entre sujeitos e objetos. Não se pode pensar num espaço isolado, nem mesmo no isolamento de um dos elementos formandos desse espaço, tudo interage, se comunica, participa ativamente na construção e reconstrução de espaços geográficos concebidos em uma tessitura do pensamento ecossistêmico.

A negação a esses preceitos pode resultar em uma sociedade pautada na dualidade do bem/mal, do justo/injusto e do prazer/obrigação que pode levar-nos a escolhas que causam sofrimento e mal-estar nas pessoas, o que resulta em tomar decisões que nem sempre gostamos – comprometendo nossa liberdade – e de até tolher o direito de liberdade do outro, o que pode denotar obstáculos ao exercício do diálogo, renegando aos sujeitos o seu direito de pensar e de aprender.

A partir das concepções apresentadas, é possível depreender o princípio dialógico concebido em bases epistemológicas – o estudo dos conceitos e problemas relacionados ao diálogo e com a dialogicidade de forma a compreender sua natureza e limitações –, metodológicas – o *modus* de aquisição dos conhecimentos por meio de processos de ensino e aprendizagem. Possibilidades educativas que valorizam a participação discente e atribuem significado à aprendizagem – e ontológicas – o estudo do ser, como indivíduo único, carregado de valores, crenças, emocionalidade, corporeidade e linguagem – que estão imbricadas aos sujeitos em sua historicidade.

Sujeitos em busca de um sentido, de uma razão de ser, de esperar, de uma tessitura de construção, de reconstrução, de descoberta e de auto-eco-organização, fundamentados no pensamento pedagógico, complexo e transdisciplinar, em uma metáfora da argamassa que fixa uma razão maior pela busca da felicidade, de um exercício que traga alegria para este sujeito, construída pelo amor ao próximo e pela educação. Com essa finalidade, os processos educativos têm o desafio de lidar com as emergências e o diálogo, aceitar o outro em sua diversidade, religar os saberes e exercitar a escuta sensível de seus aprendizes são pressupostos importantes para o exercício da docência e do princípio dialógico.

Dessa forma, a ontologia, a epistemologia e a metodologia, se tratadas de forma simbiótica, podem alavancar o processo de transformação da Crise na

Educação pela Redescoberta de um Novo Sentido de Educar.

Essas considerações denotam a importância do papel do professor na construção de um ambiente de aprendizagem, concebido pelo amor ao próximo e pelo respeito à diversidade, diante do delineamento de estratégias e métodos que permitam o exercício pleno da dialogicidade em uma educação voltada para a dinâmica da vida. Espera-se que o professor tenha a capacidade de estimular intelectualmente seus estudantes e exercite a empatia interpessoal.

Conforme Lowman (2004), o professor deveria ter o domínio das vertentes de estímulo intelectual e empatia interpessoal, fundamentadas pela máxima de que as espécies de emoção e de relacionamento motivam as pessoas a darem o melhor de si em suas atividades. O estímulo intelectual compreende a clareza da apresentação do professor e seu impacto emocional estimulante sobre os estudantes. A empatia interpessoal está atrelada à consciência do professor em entender os fenômenos interpessoais e possuir habilidade em comunicar-se com os estudantes de modo a aumentar a motivação, o prazer e o aprendizado autônomo.

Em uma leitura do binômio estímulo intelectual e empatia interpessoal pode-se destacar elementos-chave da dialogicidade: a problematização, a reflexão e a ação que fortalece o aprendizado autônomo; o acolhimento do outro pela aceitação da diversidade em um exercício da empatia interpessoal; o respeito pelos sujeitos aprendentes; o amor pelo próximo e pela educação; a construção coletiva do aprendizado; a complementaridade dos opostos; a humanização dos processos educativos; o desvelar de alternativas – inicialmente não previstas – para a solução de problemas complexos.

Com base na aproximação teórica dos conceitos do diálogo, da dialogicidade, da complexidade e do pensamento ecossistêmico, é possível sistematizar possibilidades educativas que contribuam ao exercício da dialogicidade de forma a estimular a reforma do pensamento, incitando ainda o ensinar a pensar e a aprendizagem significativa. O quadro 2 evidencia quatro iniciativas e 20 linhas de atuação que indicam possibilidades educativas pelo exercício da dialogicidade.

Quadro 2 – Iniciativas e linhas de atuação de possibilidades educativas pela dialogicidade

Iniciativas	Linhas de atuação
(A) Educação como prática libertadora	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educação como libertadora e transformadora de sujeitos protagonistas. 2. Pensar coletivo a partir da singularidade, da historicidade e das experiências dos sujeitos. 3. Aumento da capacidade dos sujeitos em resolverem problemas complexos.
(B) Relações humanizadoras em busca de um sentido	<ol style="list-style-type: none"> 4. Ações pautadas no amor, na humildade, na esperança, na fé e na confiança. 5. Aceitação e acolhimento do outro em sua diversidade. 6. Encontro entre Eu-Tu, sujeitos que se respeitam e se reconhecem mutuamente. 7. Relação autopoietica que se fortalece com outro. 8. Confiança, reciprocidade e responsabilidade como tríade do diálogo. 9. Sujeitos como protagonistas da transformação de uma realidade. 10. Observadores com percepções distintas sobre o objeto de discussão (sujeito/objeto). 11. A busca de um sentido, de uma razão de ser, de esperar, de uma tessitura de construção, de reconstrução, de descoberta e de auto-eco-organização.
(C) O exercício do diálogo	<ol style="list-style-type: none"> 12. A problematização para a reflexão crítica e comunicação entre professor e o estudante. 13. Mediação dos processos de transformação desmistificando as projeções humanas. 14. Artefato de transformação de uma realidade, de um contexto social, do mundo. 15. Experiência reflexiva e propositiva de transformação pessoal e social. 16. Prática dialética – arte do diálogo, a arte de debater, de persuadir ou racionar, contrapondo aos métodos tecnicistas e alienantes.

Iniciativas	Linhas de atuação
<p>(D)</p> <p>Leitura do diálogo em um espaço geográfico de natureza complexa</p>	<p>17. Espaço geográfico resultante de interações de objetos e de ações.</p> <p>18. Complementaridade das coisas em uma configuração territorial de incertezas e de contradições intrínsecas às relações humanas entre sujeitos e objetos.</p> <p>19. Pensamento ecossistêmico como princípio articulador que une diferentes modos de pensar.</p> <p>20. Tessitura complexa, dialógica e auto-eco-organizadora, tecida nos interstícios, na intersubjetividade da relação entre seus sujeitos e na pluralidade de percepções presentes na dinâmica da vida.</p>

Fonte: elaboração do autor.

As possibilidades educativas pelo exercício da dialogicidade – Educação como prática libertadora; Relações humanizadoras em busca de um sentido; O exercício do diálogo; Leitura do diálogo em um espaço geográfico de natureza complexa – suscitam linhas de atuação que poderiam contribuir para a reflexão e a práxis da dialogicidade em processos de ensino-aprendizagem, visando ao fortalecimento do desenvolvimento das pessoas em sua capacidade de pensar, refletir e agir.

Conclusão

O estudo sugere que o diálogo e a educação estejam imbricados em uma tessitura de problematização, de reflexão e de ação – princípio dialógico – de forma a fortalecer os processos de ensino-aprendizagem contribuindo para o ensinar a pensar interrogando o sentido das coisas e para a prospecção de possibilidades (ideias) – inicialmente não previstas – para a solução de problemas pessoais, profissionais e/ou sociais. A seguir, são enfatizadas as contribuições deste estudo quanto ao princípio dialógico como prática educativa, sua compreensão

para a condição humana e para o próprio conhecimento, e as novas maneiras de empreender as práticas educativas.

O princípio dialógico permite que os sujeitos – protagonistas do processo de transformação –, a partir do constructo de pensamentos críticos e reflexivos, desenvolvam habilidades técnicas e sociais que podem alavancar a aprendizagem significativa e a formação de indivíduos propositivos. Destacam-se os aspectos humanos de amor, de humildade, de esperança, de fé e de confiança como mobilizadores do processo de transformação.

À medida em que ocorre o exercício da empatia, o conhecimento de si próprio e do outro, favorece os indivíduos em sua maneira de pensar e de agir para novos modos de compreensão da condição humana e sua aplicação em processos educativos impregnados de sentido, de uma razão de ser, de esperar, uma educação para a vida de natureza complexa em que o pensamento ecossistêmico é o princípio articulador que integra os diferentes modos de pensar.

Este trabalho propõe quatro iniciativas e vinte linhas de atuação de possibilidades educativas pela prática do princípio dialógico que podem contribuir para o delineamento de concepções e de práxis aos processos de ensino-aprendizagem e de transformação de uma realidade. As iniciativas da Educação como prática libertadora, Relações humanizadoras em busca de um sentido, O exercício do diálogo e a Leitura do diálogo em um espaço geográfico de natureza complexa podem alavancar a forma de pensar articulando ideias e transformando a realidade de seus sujeitos, por meio de processos educativos que instigam o pensamento ecossistêmico que une as diferentes formas de pensar. Assim, este estudo apresenta reflexões e a prospecção de possibilidades de práticas educativas pelo diálogo visando ao fortalecimento do ensinar a pensar.

Referências

BUBER, M. **Eu e Tu**. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

COÊLHO, I. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

FREIRE, P. O Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, out. 1969.

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

_____. **À Sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II: Complementos e Índice**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

LOWMAN, J. **Dominando as Técnicas de Ensino**. São Paulo: Atlas, 2004.

MONTBÉLLER, J. V. Martin Buber. In: BUBER, M. **Histórias do Rabi**. Trad. Marianne Arnsdorff, Tatiana Belinky. J. Guinsburg, Renata Mautner, Ruth Schivartche, Ruth Simis. 2. ed. São Paulo: Perspectivas, 1995.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas/SP: Papirus, 1997.

_____. **Pensamento ecossistêmico: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

_____. **Ecologia dos Saberes: Complexidade, Transdisciplinaridade e Educação**. São Paulo: Antakarana/WHH – Willis Harman House, 2008.

_____. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: Fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Colaboração de Juan Miguel Batalloso Navas. Campinas/RJ: Papirus, 2015 (Coleção Práxis).

MORIN, E. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

QUERETTE, Suzana Cortez Moraes. **DIÁLOGO E EDUCAÇÃO**: Estudo Comparativo Sobre o Conceito no Pensamento Filosófico e Pedagógico de Paulo Freire e de Martin Buber. 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4568/arquivo5509_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 ago. 2017.

SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento. **DIÁLOGO E EDUCAÇÃO**: O Pensamento Pedagógico em Martin Buber. 2008. 348 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2008. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/bitstream/handle/123456789/4043/arquivo3646_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 ago. 2017.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SÍVERES, L. (Org.). **Diálogo**: Um princípio pedagógico. Brasília: Liber Livro, 2016.

ZUBEN, N. A. **Martin Buber**: cumplicidade e diálogo. Bauru/SP: EDUSC, 2003.

INCLUSÃO EDUCACIONAL: PELA VISIBILIDADE HUMANA POR MEIO DO DIÁLOGO

Ivar César Oliveira de Vasconcelos⁶

Introdução

O fracasso e a evasão escolar têm marcado a educação brasileira, atingindo parte dos alunos que, submetidos a uma avalanche de informações pouco articuladas com a formação, frequentemente, recebem a culpa pelo problema. Esse quadro desanimador, paradoxalmente, circunscreve-se às utopias modernas de liberdade, igualdade e solidariedade, históricas promessas que, não só no cotidiano escolar, mostram-se distantes da prática. É de fato o mergulho na sociedade fragmentada, com identidades construídas em meio à dissociação entre os grandes sistemas de mundo, o que dispõe em lados opostos os universos instrumental e simbólico, com poderes cada vez mais difusos, luzindo o vazio social e político.

Esse amplo cenário, no qual se insere a escola, parece alimentado por uma espécie de invisibilidade entre as pessoas, traduzível em termos de exclusão

⁶ Doutor em Educação (UCB/ICS-Universidade de Lisboa). Professor da Universidade Católica de Brasília e Universidade Paulista. E-mail: ivcov@hotmail.com.

humana. No sentido contrário estão as potencialidades para a inclusão que, negligenciadas, não podem contribuir para reverter o círculo vicioso exclusão-fracasso. De fato, no dia a dia escolar, em meio às dificuldades de se tornarem protagonistas de seu aprendizado, crianças, adolescentes, jovens e outros vivem, cada vez mais, o desafio de ser alunos (PERRENOUD, 2002; COULON, 2008), numa algaravia perturbadora que os torna reféns da culpabilização pelo fracasso escolar, do descaso mútuo, da autodesqualificação, sem falar a violência escolar instalada com a pretensão de naturalidade. Os professores, por sua vez, vivenciando o caldeamento de informações que lhes chegam de todas as direções, buscam desvencilhar-se das tramas burocráticas, tornando-se parte da cegueira generalizada a qual retira, da dura faina cotidiana, a autocrítica – há pouca reflexão sobre as próprias experiências (SCHIEFELBEIN, 1994). Em oposição ao danoso circuito exclusão-fracasso, torna-se necessário encetar ou aprimorar o círculo virtuoso inclusão-sucesso.

Pressupõe-se que a mencionada invisibilidade, certamente, irredutível à escola, ocorre porque distancia-se da vida moderna a ação concreta fundada na real consideração à diferença. Isso, apesar do corrente discurso, generalizado, de mundo diversificado, de respeito às diferenças. O problema parece localizar-se no polo irradiador da intenção que origina este respeito: caso tal intenção se origine no sujeito que discursa, e neste permaneça, fortalece-se a invisibilidade; se acaso essa intenção considere o sujeito sobre o qual se discursa, isto é menos maléfico, pois este, ao menos, passa a existir perante aquele. Assim, de um lado, o círculo da invisibilidade, fundado no desrespeito e inação em torno das diferenças; de outro lado, o quadrado da visibilidade, instaurado no respeito e atitude com relação às diferenças. Configura-se a quadratura do círculo – um problema simétrico, pois os conteúdos são iguais, apenas reversos – em que à educação se exige o papel de contribuir com o fim da exclusão, o que estabeleceria, portanto, a inclusão.

Contudo, como fractais, existem tipos diversificados de exclusão e distintas oportunidades de promover a inclusão. Tomados a partir do horizonte humano, os raios desses fractais tornam mais complexa a discussão sobre o tema. Precisamente por isso, cabe logo focalizar o lugar da exclusão humana à qual aqui se refere. Onde estão as exclusões? Elas se situam entre vários conjuntos humanos, independentemente de credo, etnia, cor, condição física ou mental (ser ou não

deficiente) e assim por diante. Já no âmbito educacional, excluídos são aqueles sem participação efetiva em espaços de desenvolvimento humano. Eles estão fora da educação que leva a desenvolver a personalidade dos indivíduos e a cultivar o respeito aos direitos humanos e liberdades. Por outro lado, e para fazer frente a essas formas de exclusão, também há modos de incluir, constituindo-se em possibilidade de um conceito sobre inclusão educacional.

Preliminarmente, cabe dizer que inclusão educacional é compreendida neste trabalho como o impulso e a prática voltados para o desenvolvimento dos implicados no ato educativo em todas as suas potencialidades, como seres que pensam, agem e se emocionam. Portanto, mais do que a mera inserção e manutenção de alunos nas escolas, aponta para o desenvolvimento humano, o que exige a concretização da pedagogia dialógica (FREIRE, 2011) e realização da pedagogia da diferença (SILVA, 2014).

Desse modo, pressupondo que os processos exclusivos e inclusivos se relacionam dialeticamente, como estes se convertem em preocupação educacional? Eis a pergunta-chave analisada neste trabalho. Assim, fundamentando-se nas noções de exclusão/inclusão humanas originárias, respectivamente, da observância/inobservância da dinâmica de diferenciação entre modos de ser, agir e dialogar, reflete-se sobre a inclusão educacional para descobrir, dentre seus aspectos, os mais relevantes, com o intuito de compreender como chegar ao sucesso da educação.

Para discutir o problema, fez-se a triangulação entre a invisibilidade, referindo-se à busca de condições que a realizam; a visibilidade, concernente à procura de possibilidades para a sua concretização e a inclusão educacional, nos termos de oportunidades para humanização de projetos, estratégias e ambientes por meio do diálogo.

Cadê o ser humano? As condições da invisibilidade

A condição ontológica

Iniciemos, pensando a condição ontológica. Dos antigos gregos, temos

a definição de *Ser* que nos ajuda a compreender melhor o que é a diferença, possibilitando chegar ao tema da invisibilidade humana. Os chamados pré-socráticos buscavam a *arché*, o princípio, de onde provém e para onde confluem todas as coisas. Entre eles, viveu Parmênides (530 a.C. – 460 a.C.), para quem o Ser é incriado, incorruptível, limitado, finito, completo, perfeito (REALE; ANTISERI, 1990). Para esse filósofo, o *ser é* e o *não ser* não é. O primeiro, o positivo puro; o segundo, o negativo puro. Um é o contraditório do outro. Desse modo, o Outro simplesmente inexistente!

Há influência dessa ontologia sobre o pensamento grego e, por consequência histórica, sobre as ideologias ocidentais. Fica fácil notar o seu efeito sobre a noção de diferença. Por exemplo, no dia a dia da escola, o Outro, o Diferente, embute o potencial de imperfeição. Isso pode estender-se desde a educação infantil até a superior. Por ser diferente da maioria dos colegas de turma, um aluno com deficiência pode ser percebido como alguém incapaz, sem condição de conviver com os demais seres humanos. Estes podem abandoná-lo no dia a dia escolar, quase como um *não existir*.

Em termos ontológicos, há ainda outra explicação, útil à compreensão do tema da diferença. Ela é menos radical (ontologicamente, falando), pois o Outro existe, contudo, situa-se numa escala de existência hierarquizada pela sua condição natural. Nesse sentido, terá sido de Platão ([séc. IV a.C.] 1997) a primeira explicação de que a diferença entre as pessoas é algo definido pela natureza. Os nascidos com a alma concupiscente amam, têm fome e sede; os que nascem com a alma racional pensam e raciocinam; outros já vêm com a alma da coragem. Logo, de acordo com essa classificação, a posição social de um indivíduo seria justificada pelo tipo natural que o caracteriza. As diferenças são introduzidas de acordo com essa justificativa. Valendo-se dessa concepção, poder-se-ia interpretar que as dificuldades de alfabetização de uma criança com dislexia, por exemplo, adviriam de um transtorno genético presumidamente encravado em sua alma.

Às explicações da filosofia antiga acrescentem-se as da abordagem sociológica originada no século XIX. Constata-se como mais significativo no pensamento moderno o que Weber (1984) nomeou como diferenciação das esferas culturais de valores: a arte, a moral e a ciência. Âmbitos como política, economia, família,

trabalho e educação foram demarcadas em função de mudanças ocorridas desde o Renascimento europeu, configurando as sociedades modernas. Como essa diferenciação se expandiu ao longo da história, instalou-se no mundo a dissociação entre os diversos subsistemas. A diferenciação seria a dignidade da modernidade e a dissociação seria o seu desastre, pois as esferas se afastaram tanto que uma patologia passou a impedir o avanço desses sistemas (WILBER, 2006).

Nessa sociedade, que transitaria do moderno para o pós-moderno, somos todos iguais e diferentes, segundo Touraine (1997). Somos iguais visto que temos compartilhado, num mundo global e público, as condutas, os gestos e os objetos específicos da cultura de massa. Somos diferentes enquanto fechamo-nos em nosso próprio mundo, particular, buscando preservar certos valores e o que ainda resta de nossa história. Para o autor, viver juntos pressupõe considerar que o indivíduo elabora permanentemente sua identidade. Para ele, esse indivíduo é o Sujeito – aquele que busca construir-se em meio à sociedade em mudança.

Esse processo de construção situa o problema da diferença no centro da reflexão. Segundo o mencionado autor, considerando os processos de dissociação dos grandes sistemas sociais, da economia sairiam os estrategos, com seu objetivo de elaborar um projeto instrumental em prol da conquista de mercado. Da cultura sairiam os ditadores comunitários em seu objetivo de fechar as comunidades em si mesmas. O Sujeito emerge do embate entre essas duas esferas. A transformação do indivíduo em Sujeito ocorrerá, em primeiro lugar, por meio do reconhecimento do Outro como Sujeito que, à sua maneira, também busca combinar uma memória cultural com o projeto instrumental. Em segundo lugar, o reconhecimento de que ele necessita da proteção institucional em prol da sua liberdade e da comunicação entre as pessoas – para o autor, esta é a política do Sujeito, a concretizar-se por meio de uma escola para ele.

O problema que emerge dessa busca de autoconstrução do indivíduo é que, tendo poucas coisas parecidas, os indivíduos passam a ter dificuldades de lidar com o diferente. Como explica Touraine (1997, p. 15): “quando estamos todos juntos, não temos quase nada em comum, e quando partilhamos crenças e uma história, rejeitamos aqueles que são diferentes de nós”. É deveras a priorização da diferença em vez da semelhança, caracterizando, conforme a sociologia simmeliana, a representação do estrangeiro, o qual permanece excluído do grupo

(SIMMEL, 2006; XIBERRAS, s/d). Por exemplo, a tragédia da imigração de parte dos africanos, com a atual guerra na Síria e que, depois de lançados aos perigos do mar aberto, passaram muitos deles a conviver em guetos situados em países europeus... Por uma questão sistêmica, são os excluídos dos excluídos.

Logo, as abordagens filosófica e sociológica – situadas no âmbito da filosofia da diferença, não da filosofia da representação – encaminham o problema da dificuldade de lidar com o Outro para a questão cultural. Com efeito, a cultura é o processo de acumulação de experiências humanas, diferenciadas e fixadas em função de sua utilidade, cujas imagens são convertidas depois em ideias, compondo a tríade pela qual instrumentos e ideias são vinculados pela técnica por meio de processos sociais (VIEIRA PINTO, 1979). Com isso, pode-se concluir como condição da invisibilidade entre os diversos Outros: o Outro não existe; o Outro, apesar de existir, tem seu lugar fixado por condições naturais; isso tudo é uma construção histórica – os seres humanos se encontram mergulhados em amplos sistemas que se afastam ao longo do tempo; com a perda de referenciais, deixou-se de perceber e lidar com as subjetividades. Somos seres humanos invisíveis uns para os outros (WELLS, 1992).

A condição sociocultural

Justamente porque o Outro, como diferença, é construção cultural, abre-se aqui outra porta teórica, agora no âmbito da linguística, podendo contribuir para compreender melhor o que é a diferença. A linguagem concebida como sistema de signos em movimento contém elementos reveladores da identidade e da diferença. Um signo é uma coisa, uma marca que assume o lugar de outra sob algum aspecto (PEIRCE, 1977). Se a relação entre essa marca e o objeto concreto for arbitrária, estamos falando de símbolos. Ocorre que os símbolos são convenções sociais construídas desde a capacidade humana de perceber e dizer que as coisas são diferentes e, por isso, detentoras de identidade. Nesse sentido, a identidade, assim como a diferença, é relação social que ocorre porque os seres humanos são aptos a constatar e a afirmar o que *é* e o que *não é* (SILVA, 2014).

É certo que aqui reside outro problema, o da classificação social, pois sendo a identidade e a diferença resultados da linguagem, quem dirá como os indivíduos

devem ser classificados? Não implicaria isso a inclusão e exclusão de pessoas? Na escola, por exemplo, apesar da proteção legal, classificam-se os alunos diferentes. São os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades, superdotação, sem mencionar ainda as questões de gênero, étnicas, socioeconômicas e outras. E cada um entende o mundo e os outros de modo diferente.

Cabe, então, levar em consideração a explicação epistemológica. Independentemente de seu caráter biológico-sociocultural, cada indivíduo, com suas diferenças, consegue aprender ao seu modo. Partimos de algum lugar ao nos aproximarmos de um objeto a nós desconhecido. Cada um tem o seu lugar, único, exclusivo, pois cada pessoa tem seu jeito de aprender. Assim, por exemplo, o indígena distingue as cores da floresta, uma a uma com sua tonalidade, enquanto o indivíduo da cidade avista no conjunto das mesmas cores um borrão marrom, ou verde, ou azul, a depender da hora do dia ou outro fator a interferir na observação. A diferença aqui se faz no modo como as pessoas se conduzem na relação com as coisas à sua volta.

Denota-se, portanto, que as abordagens linguística e epistemológica, enquanto componentes da condição sociocultural, reforçam a ideia de diferença. De fato, os modos de conhecer o real e sobre ele pronunciar-se são construções sociais. Nessa perspectiva, invisíveis são aqueles indivíduos não referenciados por determinadas classes sociais, principalmente, se eles utilizam modos diferentes de pronunciar-se sobre o mundo. E aqui se constitui uma terceira condição da invisibilidade humana: a política.

A condição política

O aprofundamento do tema da diferença pode ser realizado também no âmbito de uma pedagogia emancipadora. A discussão de Freire (2011) sobre a contradição opressor-oprimido, fazendo-o a partir da dialética do senhor e do escravo (HEGEL, 2003), evidencia a diferença entre consciências na relação mantida pelos indivíduos entre si os quais, para serem mais humanos, precisam superar tal contradição. Segundo a explicação hegeliana, há dialética e confronto entre consciências de si, pelo que, o vencedor do embate entre consciências torna

o outro seu escravo. Contudo, a relação de dependência entre senhor e escravo é via de mão dupla, pois aquele só existe porque há este. Inverte-se, portanto, a relação, pois, nesse embate, o senhor passa a depender do escravo que, sem dar-se conta dessa dependência, justifica sua submissão.

Essa explicação fundamenta a discussão freireana sobre a necessidade dos oprimidos e dos opressores de superarem a contradição opressor-oprimido existente na relação entre os dois. Esta é contraditória porque ambos são seres humanos com a vocação de *ser mais*, contudo, encontram-se presos numa teia que os torna *menos*. O processo de superação dessa contradição é explicado por Freire (2011) por meio da manifestação de diferenças entre o oprimido e o opressor. O opressor não tem a força de libertação tida pelo oprimido. Este se encontra mais preparado para entender a sociedade opressora, os efeitos da opressão e a necessidade iniludível de libertação. Para o autor, torna-se necessário estabelecer a Pedagogia do Oprimido a ser direcionada para a Pedagogia da Libertação. De uma a outra dessas pedagogias, um ser humano sem reconhecimento (oprimido) se remete a outro (opressor) que, por sua vez, é incapaz de reconhecer a humanidade presente no primeiro porque se encontra desumanizado – justamente por isso, cabe ao oprimido levar a cabo a superação da contradição.

Esse também é o posicionamento teórico de Dussel (1995, p. 119), explicitado na seguinte passagem: “O projeto de Libertação dos oprimidos e dos excluídos é aberto, partindo da exclusão do Outro e indo mais além (*jenseits*) de qualquer situação apresentada”. Para o autor, as alternativas desse *mais além* não devem seguir modelos, idealismos, mundo da vida, lógicas, mas deverão constituir-se em *des-coberta* como resposta à interpelação do Outro.

Evidenciada essa última condição, possibilita-se a composição de um quadro-resumo de três cenários explicativos da invisibilidade entre as pessoas (ver Quadro 1). A classificação é apenas uma interpretação, é didática, pois eles, na realidade, se interpenetram e se reforçam. No fundo, conforme se refletiu, são condições percebidas segundo uma escala de reconhecimento e/ou de valorização da diferença.

Quadro 1 – Condições do outro invisível e o lugar da diferença

Condições	O lugar da diferença
Ontológica: Considera-se que o outro não existe e, se admitida a sua existência, esta ocorre naturalmente, não como construção histórica.	- A diferença não é admitida; logo, ela não existe (Parmênides, cf. REALE; ANTISERI, 1990). - Ela está no Outro, naturalmente definido (PLATÃO [séc. IV a.C.] 1997). - Ela se constrói em meio à diferenciação entre os grandes sistemas de mundo; logo, no afastamento paulatino entre as pessoas, que pouco se percebem (WEBER, 1984).
Sociocultural: Entende-se que o outro não existe, se acaso não seja reconhecido pelos membros de classe social diferente da sua – principalmente, se ele se pronuncia sobre o mundo diferentemente desses membros.	- Ela está nas relações sociais e dela pode afirmar-se algo (PEIRCE, 1977), bem como nos modos como as pessoas aprendem.
Política: A percepção é que o outro pode não existir, caso a diferença seja considerada exclusivamente a partir do próprio Eu.	- Ela está na assimetria das consciências de indivíduos em relação uns com os outros, sendo um, o opressor e, o outro, oprimido (FREIRE, 2011).

Fonte: elaboração do autor (2017).

Desse modo, a diferença passa a existir dado que o Outro é percebido parcialmente e fora do âmbito de sua existência. Isso molda as invisibilidades, pois o olhar de quem olha se orienta, exclusivamente, pelos seus valores, interesses e projeções. Isso acarreta processos de exclusão humana, pois quem olha e quem é olhado se inserem, ambos, na secular dinâmica de dissociação entre os grandes sistemas de mundo.

Eis o ser humano: as possibilidades de visibilidade

A possibilidade ética

Em vez da perspectiva ontológica para explicar o outro, a perspectiva ética. Por esta via filosófica, Lévinas (2010) justifica sua afirmação de que a relação entre os seres humanos se funda menos pela compreensão de uns pelos outros do que pela alteridade. Para o autor, o ser humano é em si significação, logo, palavra ética. E, se é significação, contexto algum ou pano de fundo cultural dirá tudo sobre ele.

Essa tese abre consequências radicais sobre antigas concepções, antes mencionadas, com potencial de anular a diferença, seja porque o Outro, em qualquer circunstância embute o potencial de imperfeição, seja porque, sendo diferente, tem seu lugar natural no mundo. Diante de uma pessoa em fuga dos padrões de pensamento e comportamento, por exemplo, alguém que considera a proposta da alteridade seria capaz de compreender e agir no sentido de considerar o outro de modo a manter a relação humana despida de *pathos*, no mais alto nível de lucidez.

Entretanto, a consequência dessa justificativa levinasiana mais relevante para a presente análise se refere à possibilidade de tornar visível o ser humano por meio dos novos tipos de diálogos passíveis de instauração. Em busca do diálogo com o outro para além da linguagem, mantendo nesse diálogo a atitude aberta para recebê-lo enquanto significação, o sujeito que assim procede é capaz de deixar que o outro seja como este é. Como afirma o autor, “por a existência de outrem, deixando-a ser, é já ter aceito essa existência, tê-la tomado em consideração” (LÉVINAS, 2010, p. 26-27).

A possibilidade sociocultural

Contra a ciência hegemônica, que tudo sabe, explica e resolve, a proposta de Santos (2007) vem a calhar como possibilidade de respeito aos diversos tipos de saberes, o que, no fundo, é o respeito ao modo como cada pessoa lê e interpreta o mundo, isto é, o respeito às diferenças.

O autor propõe a ecologia dos saberes como forma de diálogo entre o saber científico e outros tipos, como o laico, o popular, o dos indígenas, o das populações urbanas marginais e o do camponês. Com tal ecologia, expressão que considera a pluralidade de conhecimentos e valoriza o diálogo entre o saber científico e o humanístico, é de fato o ser humano que se torna visível.

Aqui, atenua-se a força do discurso que classifica socialmente as pessoas de acordo com a identidade a elas atribuída, inclusive, pelo tipo de saber que possuem. Deixam de ser classificadas pelo que dizem sobre elas – é ou não é – e pelo que pensam e falam – sabe ou não sabe. Pouco importa se o indivíduo é deficiente físico ou mental, superdotado, negro, pobre, homossexual e assim por diante, pois antecipadamente, sabe-se que cada tipo entende o mundo e as pessoas a seu modo.

Portanto, a possibilidade é a de manifestação humana por meio da capacidade de cada um falar sobre si, de acordo com a sua história pessoal, considerando as histórias outras, de cada membro da comunidade.

A possibilidade política

Embora a preocupação centralizada na questão ética, Dussel (2012) evidencia a possibilidade política da visibilidade humana ao colocar frente a frente as pedagogias de Rousseau ([1712-1778], 2017) e de Freire (2011). O autor sublinha que o primeiro autor “mostra no Emílio o protótipo de educação burguesa revolucionária-solipsista, de um órfão sem família, nem comunidade”, enquanto o segundo apresenta “uma comunidade intersubjetiva, das vítimas dos Emílios no poder, que alcança validade crítica dialogicamente” (p. 415).

Essa comparação expõe o âmbito político, desde a origem dos autores em jogo, pois, enquanto o filósofo francês vivenciou os prenúncios da sociedade moderna – quando o poder se deslocava para áreas diferentes –, o grande educador brasileiro presenciou, nestes tempos chamados de pós-modernos, o sofrimento, a agonia de sistemas falidos, numa dissociação sem fim, e efeitos indeléveis sobre a capacidade de se instalarem diálogos. De todo modo, cada qual parte da realidade de seu tempo, de sua gente.

O mais relevante para esta análise, ao se trazer as ideias dos dois autores,

é que a explicação dusseliana ajuda a compreender a convicção freireana sobre a esperança como possibilidade política à visibilidade humana. De fato, ao caracterizar a esperança como uma necessidade ontológica e a desesperança como a esperança que perdeu o endereço, portanto, uma “distorção da necessidade ontológica”, Freire (2015, p. 14) parte da realidade concreta da luta pelo poder entre setores da sociedade latino-americana, especialmente a brasileira. Em tempo algum isso foi tão atual como o momento histórico-político pelo qual atravessa o nosso país, oportunizando, em contrapartida, a humanização pelo diálogo:

A ‘democratização’ da sem-vergonhice que vem tomando conta do país, o desrespeito à coisa pública, a impunidade se aprofundaram e se generalizaram tanto que a nação começou a se pôr de pé, a protestar. Os jovens e os adolescentes também vêm às ruas, criticam, exigem seriedade e transparência. O povo grita contra os testemunhos de desfaçatez. As praças públicas de novo se enchem. Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós (FREIRE, 2015, p. 14).

Assim, ao dialogar mais sobre questões políticas a ele diretamente vinculadas, cada brasileiro envolvido no sentimento de esperança, preenche-se de consciência, de mais existência, individual e social.

Essas possibilidades, conforme as interpretações, encontram-se resumidas (ver Quadro 2).

Como se constata, se na possibilidade ética o diálogo ocorre de pessoa para pessoa e, se na sociocultural, o diálogo se concretiza entre os tipos de saberes, por último, na política, o diálogo se efetiva no encontro de esperanças. Esses diálogos existem porque há respeito e atitude com relação à diferença. Dessa maneira, tornam-se visíveis os seres humanos. Na sequência, considerando que excluir é negar a humanidade do outro e, ao contrário, incluir é humanizar, como a educação toma parte da dialética envolvida nessas duas categorias? Especificamente, como promover a inclusão educacional?

Quadro 2 – Possibilidades do outro visível e o lugar do diálogo

Possibilidades	O lugar do diálogo
Ética: Relação humana fundamentada na alteridade.	O diálogo entre os diversos <i>outros</i> ocorre para além da linguagem, mantendo-se também na atitude aberta para a mútua recepção de existências. O sujeito que dialoga deixa o outro ser o que ele é (LÉVINAS, 2010).
Sociocultural: Respeito ao modo como cada pessoa lê e interpreta o mundo, sendo o respeito às diferenças.	Ele está entre os diversos tipos de saberes, valorizado na relação entre o científico e o humanístico (SANTOS, 2007).
Política: Esperança como necessidade ontológica, cultuada a partir da realidade dos envolvidos.	Ele ocorre na esperança, preenchendo os interlocutores de consciência, de existência, seja individual ou social (FREIRE, 2015).

Fonte: elaboração do autor (2017).

A inclusão educacional: só e somente se houver diálogo

Como mencionado, admite-se a inclusão educacional como impulso e prática preocupados com o desenvolvimento pleno dos indivíduos, logo, voltada para o aproveitamento de potencialidades humanas. Desse modo, fundamenta-se na articulação entre aspectos informativos e formativos da educação, considerando o ser humano em sua integralidade (DELORS et al., 1998), o que exige diálogo (FREIRE, 2011) e respeito, bem como reflexão e atitude perante a diferença (SILVA, 2014).

Não é demasiado lembrar que, de modo geral, a educação, em alto nível de abrangência normativa, busca cumprir o disposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH):

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito (ONU, [1948] 1998, art. 26).

Oportuno esclarecer que, segundo a própria DUDH, o termo instrução, posto nessa passagem, refere-se ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento dos direitos humanos e liberdades. Essas orientações alcançam a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que define, em seu art. 205, como objetivo da educação, desenvolver plenamente a pessoa (BRASIL, 1988). Seguindo a hierarquia jurídica, chega-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual, em seu art. 2º, estabelece como finalidade da educação “o pleno desenvolvimento do educando”, preparando-o para exercitar a cidadania, bem como qualificando-o para o mundo do trabalho (BRASIL, 1996).

Certamente, essas normatizações embutem concepções sobre o ato de educar sustentadas de acordo com certos tempos históricos. Nessa ótica, entre os gregos antigos, e sua *Paideia*, educar se constituía na formação física e intelectual plena dos membros da comunidade, buscando-se a virtude – por exemplo, Sócrates (469-470 a.C. – 399 a.C.) (1996) se ocupava com o despertar para o autoconhecimento capaz de conduzir à verdadeira liberdade; Platão (428-427 a.C. – 348-347 a.C.) ([séc. IV a.C.] 1997) com a liberdade dos seres humanos com relação às coisas do mundo, as que privam corpo e alma de se encontrarem com as naturezas de cada um; Aristóteles (384-383 a.C. – 322 a.C.) ([séc. IV a.C.]1996) indagava se o ser humano seria capaz de alcançar a virtude, meio pelo qual se interligam o social e o racional à vida na *polis*. No início dos tempos modernos, na emergência do Renascimento, já se olhava para o diferente de outros modos. Buscava-se a educação ideal, tida como capaz de formar o indivíduo em sua plenitude humana. Com Rousseau ([1712-1778], 2017), a *Paideia* moderna tem o significado de preparação dos cidadãos para se perceberem mutuamente, julgar e agir com autonomia. No início do século passado, Durkheim ([1922] 2011) defende a atuação das gerações adultas sobre as recém-chegadas, cabendo à educação cuidar da manutenção da moral. Na passagem para o século atual, Foucault (2013) propõe a utopia como meio de desfazer modelos formatados de perceber o educando, o educador e o conteúdo.

Constata-se que a inclusão educacional, conforme entendimento deste trabalho, embora sem clara explicitação, está presente, enquanto noção, nas diversas explicações e preocupações relacionadas com a formação integral dos

indivíduos. A noção se conservou, com modelos educacionais os mais diversos possíveis, refletindo valores e cultura de cada período. Freire (2011), por exemplo, posiciona-se ao criticar o que ele denominou educação bancária, negadora da dialogicidade, portanto, oposta ao diálogo entre educadores e educandos.

Em vista disso, toma-se inclusão educacional como a prática capaz de prover sentido aos processos de universalização da educação, baseando-se na aceitação de diferenças individuais, considerando que cada pessoa pode contribuir para a boa convivência. Logo, tem o objetivo de construir a educação abrangente, realizada em comunidades educativas, formais e não formais, a despeito do perfil biológico-sociocultural desses indivíduos. Com tal abrangência, a inclusão educacional precisa basear-se na ideia de diálogo enquanto oportunidade para a visibilidade humana. Na escola em que ela se faz presente, estratégias de atuação, projetos e a interação social em todos os ambientes são humanizados se, e somente se, os seus membros forem capazes de entabular diálogos mutuamente, com a abertura para se reconhecerem em suas peculiaridades.

Nessa escola, em que há inclusão educacional, dialogam entre si os diversos conteúdos, articulando-se aspectos informativos e formativos presentes no processo educacional. A articulação entre informar-formar é entendida como a ação educativa apta a aproximar os conhecimentos teórico-práticos e o desenvolvimento humano, de modo que este se amplie para além da dimensão cognitiva, numa concatenação entre saber e consciência, proporcionando sentido e gerando competências para propor e solucionar problemas. Dessa maneira, incluir é trazer para o ato educativo todo tipo de conteúdo capaz de promover a valorização humana, podendo ser os conceitos, os motivos para aprender e as condutas.

Também nessa escola haverá diálogos se houver utopia. Com efeito, para que serve a utopia? Já disseram que ela está no horizonte, sem ser alcançada. Que o avanço de dez passos em sua direção implica o distanciamento em igual medida. Quanto mais procurada, menos encontrada. E, ora, para que serve a utopia? A utopia serve para isso, para caminhar (GALEANO, 2013). Ela representa, em termos freireanos, o inédito viável, situado mais além das situações-limite (FREIRE, 2015). É para lá que se dirige a atuação didático-pedagógica do professor que promove a inclusão educacional. Esta, por sua vez, em termos foucaultianos, é uma heterotopia porquanto, simultaneamente, é impulso da

ação transformadora e é a própria ação que transforma realidades (FOUCAULT, 2013); é o lugar de concentração de todas as utopias que humanizam o processo educacional por meio do diálogo.

Conclusão

Todo indivíduo é diferente dos demais. Enquanto o Um é diferente do Outro, este se distingue de outro e assim por diante. Contudo, porque cada qual é desse modo, todos são iguais. Somos iguais e diferentes... O problema é que, apesar disso, alguns desejam ser *mais iguais* (ORWELL, 1945). Neste trabalho, afirma-se que o Outro precisa ser *em si*, isto é, precisa ser percebido de sua perspectiva e não de quem o observa. Se assim ocorrer, inicia-se o desfazimento da noção de diferença como déficit, cuja base referencial é um padrão de normalidade imposto. Com efeito, quem se situa no horizonte existencial do outro tende a adotar para si as características, o perfil de quem é considerado e, com isso, pelo menos por um milésimo de segundo, discordará que aquele é detentor de algum déficit – seja cognitivo, motor ou motivacional. Por isso mesmo, encontra-se em Santos (2006, p. 316) a afirmação: “Temos o direito a sermos iguais quando a diferença nos inferioriza. Temos o direito a sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza”.

Isso é o que se chama sociedade! Nela se escuta o discurso do respeito à diversidade, inclusivamente, na escola. Porém, há homogeneização. Desse modo, vivenciando obstáculos para construir subjetividades, professores e alunos seguem fortalecendo os fios da rede de relacionamentos imersa numa enorme dispersão. No final das contas, o poder de decisão – efetivamente o protagonismo tão buscado nos processos educacionais – sofre consequências, abrangendo pessoas num cenário mais amplo de exclusão social e educacional.

Entretanto, nessa sociedade, o sonho do diálogo deve ser constante. Considerando que ela, a sociedade, não é uma realidade linear e, sendo a educação filha da sociedade antes de vir a transformá-la, importa, sim, manter os sonhos. Por isso, devem mesmo ser uma constante perguntas como: Quais diálogos queremos construir? Quais precisamos construir? Não podem calar-

se essas e outras perguntas, sob pena de produzir-se a educação que exclui; de permanecer a escola que exclui, para quem o fracasso é problema do aluno. Elas devem efetivamente estar no cotidiano de professores e alunos, os principais atores do processo educacional. O educador atento a essas questões preocupa-se em concretizar a inclusão educacional.

Dessa maneira, esse professor se afasta da educação compensatória, com a qual o sujeito desaparece, pois, o objetivo desta educação é igualar a todos no final do processo. Tal professor dela se afasta porque não concebe a superioridade de alguns, inclusive a dele próprio em relação aos alunos. Ele ensina à turma toda, não apenas porque tem alto domínio dos conteúdos, e sim, fundamentalmente, porque sabe dialogar; porque diz para os alunos o que estes precisam estudar; porque os coloca para decidirem como aprender, transformando a sala de aula num ambiente de pesquisa e de vivências. Ele os desafia, atendendo às suas motivações e interesses pessoais. Assim, na escola que inclui, para quem o fracasso não é problema do aluno, o ser humano é o mais importante e, como tal, visível.

Referências

ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. In: OS PENSADORES. **Aristóteles**. São Paulo: Editora Nova Cultural, [séc. IV a.C.] 1996, p. 117-320.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2017.

COULON, Alain. **A condição de estudante**: a entrada na vida universitária. Salvador: EDUFBA, 2008.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez Editora; UNESCO no Brasil, 1998.

- DURKHEIM, É. **Educação e sociologia**. Petrópolis/RJ: Vozes, [1922] 2011.
- DUSSEL, E. **Filosofia da libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.
- _____. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- FOUCAULT, M. **O corpo utópico**: as heterotopias. São Paulo: n-1 Edições, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. **Pedagogia da esperança**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- GALEANO, E. Galeano, Eduardo: Utopía (Fernando Birri). **Leer Porque Sí**, Santa Fé, ARG, 15 abr. 2013. p. 1. Disponível em: <<http://leerporquesi-1007.blogspot.com.br/2012/12/galeano-eduardo-utopia.html>>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- HEGEL, G. W. F. **Fenomenologia do espírito**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.
- LÉVINAS, E. **Entre nós**: ensaios sobre a alteridade. 5. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2010.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília: UNESCO do Brasil, [1948] 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2017.
- ORWELL, G. **A revolução dos bichos**: um conto de fadas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- PEIRCE, C. S. **Semiótica**. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Editora Porto, LDA., 2002.
- PLATÃO. **A República**. São Paulo: Editora Nova Cultural, [séc. IV a.C.] 1997.

REALE, G.; ANTISERI, D. **História da filosofia**: Antiguidade e Idade Média. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 1990. V. 1.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio, ou, da educação**. São Paulo: Edipro, [1712-1778], 2017.

SANTOS, B. S. A construção intercultural da igualdade e da diferença. In: _____. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 279-316.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SCHIEFELBEIN, E. Estrategias para elevar la calidad de la educación. **La Educación**, Washington, n. 117, p. 1-18, 1994.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SIMMEL, G. **Questões fundamentais da sociologia**: indivíduo e sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

SÓCRATES. In: OS PENSADORES. **Sócrates**. São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda., 1996.

TOURAINÉ, A. **Iguais e diferentes**: poderemos viver juntos? Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e existência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WEBER, Max. **Ensayos sobre sociología de la religión**. Madrid: Taurus, 1984.

WELLS, H. G. **O homem invisível**. Sintra: Publicações Europa-América, Ltda., 1992.

WILBER, K. **A união da alma e dos sentidos**: integrando ciência e religião. São Paulo: Cultrix, 2006.

XIBERRAS, M. **As teorias da exclusão**: para uma construção do imaginário do desvio. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.

DIÁLOGO: SER DE AÇÃO À LUZ DE HANNAH ARENDT

Daniel Luís Steinmetz⁷
Edney Gomes Raminho⁸

Introdução

Em sua vida, Hannah Arendt teve a experiência de viver a radicalidade da sua ação, ou melhor, a compreensão da radicalidade da ação do ser aplicada à sua vivência e aos ideais intelectuais por ela defendidos e difundidos em seus escritos. Uma pensadora com atitudes e ideias muito além do seu tempo, rompendo as amarras de uma educação paternalista e ditatorial. Idealizou à filosofia da educação uma história nutrida pela inquietude sob a qual o seu leitor é instigado a questões intrigantes como: Em pleno século XXI, pode um sujeito em uma nação democrática viver e agir sob o amálgama da imposição do Estado concomitante à sua liberdade característica da Modernidade? É possível a constituição de um educador como um ser de ação formador de outros seres de ação em um tempo cujos princípios formadores são condicionados às vontades de um Estado

7 Doutorando em Educação (UCB). E-mail: daniel.steinmetz@lasalle.org.br.

8 Mestranda em Educação (UCB). E-mail: professoraedy@yahoo.com.br.

determinado pelo mercado da cultura de consumo de massa? (ARENDT, 1961; 1981; 1989; 2000; 2002; 2004).

Enraizada a estas questões, entende-se que a autora em “A condição humana” instiga uma proposta sobre a necessidade de consciência na tomada de decisão para provocar o impulso de ir à ação. Um fenômeno individual do qual a singularidade, um traço intransferível do ser humano, somente nele e por ele em sua ação de pensar pode ser concebido. Em tal dinâmica, a educação assume-se como importante pilar. Por ela estuda-se o pensar, a palavra e como ambos devem ser articulados quando postos em relação com o outro.

No entanto, como se nota pela filosofia arendtiana, a Modernidade, no mundo do consumo, provoca situações educativas que, pelo que se mostram, pouco colaboram para o *ser de ação*, tanto ao educador quanto a todo o corpo social que com ele estabelece relações na esfera educativa em que atuam. A preocupação com o ter se sobrepõe ao desejo de construção do ser. Com isso, as atividades educativas na escola são realizadas cada vez mais como produtos de uma mercantilização.

Para que a filosofia prática de Arendt elucidie reflexões a tais questões, é necessário entender como se orienta e reorienta o conhecimento que sedimenta o exercício de educar cotidiano na escola. E, a partir de então, oferecer do legado intelectual da autora e da relação deste com a pedagogia do diálogo teor que favoreça o pensar e o agir pela educação como sustentáculo principal da condição do *ser de ação no mundo*.

Pois, à luz dos princípios do diálogo, o tecido do ensino e aprendizagem no espaço escolar é constituído pelos fios que o tecem. Sua construção é permeada por uma série de melindres subjacentes à formação e constituição dos sujeitos que ali encenam e agem em seus papéis. Seja o coordenador pedagógico, o orientador educacional, o professor, o aluno, enfim, cada sujeito é responsável pelo tecido da teia das relações humanas que ali são entrelaçadas. Esses sujeitos podem ser ouvidos e relacionados para o bem-estar de toda a comunidade educativa que se entrecruza para os fins políticos e sociais da educação.

Para que isso se cumpra, é importante que se considere, portanto, a pluralidade dos sujeitos (FREIRE, 2015) e por respeito a ela a contribuição diversa que cada um é capaz de oferecer. No entanto, não havendo o respeito

à pluralidade, pode-se construir uma sociedade educativa escolar antidialógica que não produz os efeitos de aprendizagem desejados. Nessa perspectiva, a singularidade dos sujeitos é desprezada e não se desempenha a função de formar individualidades predispostas ao ser de ação, ser efetivamente políticos.

As representações simbólicas, crenças, construções ideológicas, filosóficas, epistemológicas, sentimentos e representações convergentes nas formas de cada sujeito se relacionar consigo e com o outro (ALMEIDA; FAGUNDES, 2016), apresentar e demonstrar o que sabe, pensa e executa, trazidas pelos educadores, podem oferecer ponto de partida para se refletir e repensar as relações na comunidade educativa. O que se faz é aprendido. Infelizmente pode ser também imposto. E, assim sendo, pode não fazer sentido àquele que executa o que lhe impõem.

Assim, busca-se compreender como as discussões sobre o ser de ação (ARENDT, 1981) podem contribuir para com a ação educativa e o ser professor educador como ser

de ação. As reflexões ponderadas pela autora são tomadas como luz a aquecer a discussão advinda de uma amostra de dados oriundos de uma pesquisa com um grupo focal (GATTI, 2005) constituído por educadores da rede pública de ensino do Distrito Federal. São sete professores, um coordenador, um professor de apoio à aprendizagem e um orientador educacional. As falas são analisadas à luz de premissas da análise de discurso (FAIRCLOUGH, 2008; PÊCHEUX, 1995). Procura-se compreender se há oportunidades e condições para o professor atribuir sentido ao seu fazer docente e desenvolvê-lo de forma interligada, reflexiva e proativa constituindo-se como ser de ação; ou, ao contrário, se ele se entende como um repetidor de tarefas burocraticamente definidas pela instituição, executando atividades que, para si, como sujeito educador são pouco ou nada significativas.

Pressupostos da ação do ser em Hannah Arendt

À luz do fazer para uma ação do ser, cogita-se que as contribuições de Arendt (1981) podem iluminar as reflexões sobre o fazer do professor a fim de que ele se

reconheça como um ser de ação. O traçado teórico oferecido por tal definição pode constituir importante compreensão do ser de ação como ser proativo, consciente e reflexivo de seu papel na tessitura de relações de construção do saber no ambiente escolar.

O professor é aqui o mobilizador, intermediador, detentor da palavra, do discurso, do saber fazer, compreender e levar o outro a assim também se sentir. É o símbolo de ser de ação. Seu agir consciente tem como premissa a reflexão e compreensão criadoras de sentidos. O espaço e o evento de ensino e aprendizagem precisam ser propulsores de seres de ação, envolvendo-os de modo a se ressignificarem em suas individualidades pelas situações de aprendizado ali propostas. Para tanto, a escola deve ter a identidade de uma comunidade que dialoga com seus mais variados atores. Caso contrário, a formação do conhecimento não se efetiva e proliferam-se os eventos antidialógicos, de desencontros de fins comuns.

O antidiálogo entre os fios que se tecem entre si para o ensino e aprendizagem pode arraigar consigo muitas experiências e situações nas quais não acontece a aquisição e a significação dos saberes. Quem perde quando a aprendizagem não acontece a contento são os sujeitos que por ela se constroem e o mundo.

O ser humano se desenvolve na convivência com outros seres, que se alimentam e retroalimentam de comparações, das intencionalidades de seu produzir e reproduzir como entes que têm inteligência e por ela conseguem orientar seu agir no mundo de forma harmônica. Nesse traçado, perpassa a sistematização de sua sustentabilidade cognitiva, afetiva e da relação com os outros (ARENDDT, 2000).

São condições determinadas por um olhar direcionado à existência de definição do real, ou o que está aí para ser utilizado na organização do ser cuja formação esteja pautada por olhares perceptivos das coisas em uma dimensão holística. Seus fundamentos advêm das experiências decorrentes da formação e composição do ser, no qual o belo, o necessário e o útil o definem e tem cada qual o seu valor.

Os três modos de vida restantes têm em comum o fato de se ocuparem do *belo*, (...), de coisas que não eram necessárias nem me-

ramente úteis: a vida voltada para o prazer do corpo, na qual o belo é consumido tal como é dado; a vida dedicada aos assuntos da *polis*, na qual a excelência produz belos feitos; e a *vida do filósofo*, dedicada à investigação e à contemplação das coisas eternas, cuja beleza perene não pode ser causada pela interferência produtiva do homem nem alterada através do consumo humano (ARENDDT, 1981, p. 21).

À luz da autora, o belo, o necessário e o útil coadunam numa tomada de decisão quanto à ação do ser. Há entre eles uma relação de extrema importância e interdependência. São definidos desde os gregos, em que a *polis* é o centro das decisões políticas e de como se portar nesse cenário. Nesse sentido, o belo, o necessário e o útil são pontos referenciais à tomada de decisão ou ao olhar para a validade de uma ação do ser (ABRÃO, 1999).

A estes conceitos estão atrelados outros três, tomados na introdução do livro *A Condição Humana* como pano de fundo. O *labor*, o trabalho e a ação. O primeiro conduz à definição de que é uma condição da essencialidade do sentido de ser humano. É uma atividade fútil do processo biológico, animal *loborans* entendido como um afazer sem uma necessidade clara ou uma intencionalidade para um fim duradouro. Trata-se de uma atividade fundamental à vida humana, mas, pode não ser tão eficaz ao ciclo vital repetitivo, uma vez que fora feita para suprir uma necessidade imediata.

O trabalho, por sua vez, é uma criação humana para sustentar a necessidade do ser nas suas relações de subsistência no mundo. A partir dele, vão se desempenhando as multiplicidades de papéis os quais lhe podem ser ofertados pelas relações políticas à luz da filosofia platônica (ABRÃO, 1999). A diferença do *habitat* humano é grande em relação ao de outras espécies não racionais exatamente pela possibilidade de agir pelo trabalho. Apresenta-se como uma transformação das coisas da natureza, tornando-as úteis à execução dos seus afazeres. Pelo trabalho, o homem fabrica objetos extraídos dessa natureza, para melhorar e facilitar a sua ação nas situações em que se insere.

Diferença fundamental entre labor e trabalho é que o labor garante um ciclo vital à espécie. Já o trabalho é uma função desempenhada com objetivos claros. Visa melhorar e garantir a eficiência nos afazeres humanos como fabricação de

objetos extraídos da natureza ajudando no manuseio de tarefas muitas vezes difíceis de desempenhar apenas com as mãos.

Por conseguinte, quanto à ação, define-se como atividade exercida com integralidade pelo ser de ação, revelando assim o humano pelo seu trabalho individual e não por uma forma coletiva. O trabalho pode até ser usado ou compreendido, ou ainda digerido pelo social, mas a ação é essencialmente individual e singular. Por uma analogia, pode-se entendê-la como arte de esculpir uma estátua.

A ação é a única atividade que se exerce diretamente entre os homens sem a mediação das coisas ou da matéria [...]. [...] a ação é a fonte do significado da vida humana. É a capacidade de começar algo novo que permite ao indivíduo revelar sua identidade (ARENDDT, 1981, p. V).

Dessa forma, a ação do ser se consagra como um labor e um trabalho para definir a função que cada ser humano tem a desempenhar na sua existência. Uma função existencial que precisa ser partilhada e orientada para a coletividade, desempenhando a função do ser – aquele ser que se alimenta e retroalimenta na produção e reprodução do ser na e para o social. A ação possibilita eternizar a criação de uma memória.

Tal capacidade de criar, própria do ser humano e que o diferencia dos outros animais e seres, define a essência do ser que se cria e se recria pelo labor, pelo trabalho e sobretudo pela ação. A criação, por sua vez, fundamentada na inteligência define o humano pelo fato de ter a capacidade de sobrepor conhecimentos e deles utilizar para elaborar aquilo que precisa para melhorar não somente a sua existência, mas a ação política dos seus pares da existência humana.

Diferenciam-se, portanto, os três conceitos. Não obstante, a cada um deles compete uma evolução da compreensão de que o ser humano se define única e exclusivamente pela ação. E esta, por sua vez, prescinde à liberdade, uma condição sem a qual não se pode pensar a dimensão da ação do ser. Na ação, é evidente e necessário o exercício livre da individualidade e da singularidade intransferíveis do ser de ação. Por elas a consciência do ser pensante, transformador de seus espaços de convivência valoriza as diferenças, as individualidades e compreende

como estas são significativas ao mundo de reciprocidade de respeito às diferenças. Isso faz com que o aparente dê lugar ao transcendente, ao que está além de um consumo de ideias ditadas e de consenso de uma maioria (ARENDDT, 2000).

Conforme a autora, pelo exercício da liberdade individual, numa dimensão política, tem-se a sustentação básica do reconhecimento de si para a convivência humana. Trata-se de uma oportunidade de posicionamento do sujeito em busca de harmonia e boa convivência, respeitando a si mesmo e ao outro. A partir de então, são promovidas possibilidades de posicionamentos à luz de uma política madura, acessível e bem organizada aos pares. Assim, a ação do ser é concebida no trabalho intencional, visando à evolução sob uma política de exercício da liberdade para harmonizar a participação na e da coletividade.

Uma pergunta que sumariza as reflexões tecidas pode assim ser formulada: como seria o diálogo tendo como pressuposto o labor, o trabalho e a ação pensada na perspectiva de Hannah Arendt? Ambas devem ser entendidas e esclarecidas com a dimensão política. O diálogo se consolida onde o todo é compreendido pelos sujeitos nas relações humanas e um se entende e promove sentido na relação com o outro. É o que Freire (2016) entende como princípio fundamental da emancipação para a cidadania. Para ele, a educação é o caminho para autonomia de sujeitos ativos, participativos e conscientes da importância das decisões que lhes competem. À luz da pedagogia da autonomia, não há como pensar educação sem considerar seu caráter político.

Por uma relação política, os seres envolvidos são convidados a dar a sua contribuição tendo como princípio seu estágio de evolução do pensamento. O entendimento é, então, tomado como evento peculiar dessa construção estabelecida para haver uma boa convivência (ARENDDT, 2002). Ela postula que é exatamente a perda de sentidos políticos que tem levado os sujeitos ao caos da condição de ser, mesmo sendo convocado a integrar o mundo das inovações, pouco encontra a si mesmo.

O curso do ser que se estabelece como ser político, aquele que pensa, organiza o pensamento a fim de se fazer entender e convencer o outro, por si, é o que a autora define como ser de ação. A ação é imperativa do envolvimento que a condição política exige, dispondo do seu ser total para o liame que se alinha e que precisa evoluir ao bem-estar dos envolvidos. Como característico de Arendt

(1981), o sentido do ser de ação assume um dos princípios à diferença de saber e saber para ser, para viver em harmonia com a própria vida e com qualidade. Como bem salienta a autora na obra supracitada, qual é o sentido do conhecimento criado para destruir o seu próprio mentor? Qual é o sentido de fazer o que não faz sentido a si mesmo? Estas questões trazem consigo outras tantas como também a premissa de que a convivência humana tem sentido quando o ser tem clareza de quão crucial é o seu papel como ser político, que participa das decisões, mas para isso se prepara, se previne e cuida do seu discurso pelo exercício da razão e do saber.

Educação com um fazer de coisas

Toma-se a educação como fogo projetando ação sobre a latente necessidade de transformação. Ela passeia numa dimensão dialógica com a realidade educacional em que se instaura. Cada palavra deve ser colocada na organização e tessitura dos argumentos, pode ser um graveto no aumento do feixe, concebendo-se a sustentação à chama, à iluminação e ao aquecimento do real. Nesse contexto, a ação do ser, prerrogativa exclusiva do ser humano (ARENDT, 1981), é o que propicia ao humano provocar a circularidade entre educação e trabalho (SAVIANI, 2007) graças a sua natureza pensante. Sob a égide da educação, os sujeitos são convidados a alimentarem o gosto pelo belo e pelo bem da coletividade. É um dos fenômenos em que o diálogo é alicerce do saber. Por ela, o conhecimento, por sua vez, as palavras são transformadas pelo ser em ação.

Desde a Grécia Antiga, aqueles que possuíam o dom da palavra impunham seus posicionamentos através da persuasão retórica e lideravam as decisões. Essa foi uma arte que fez com que Péricles fosse, além de orador, um homem de ação, um líder político em Atenas (ABRÃO, 1991). A tríade Sócrates, Platão e Aristóteles alicerça os pilares nos quais Arendt sustenta a filosofia do ser de ação. Ou seja, aquele cujas premissas do agir estão preconizadas no pensar, na reflexão do ser para agir de maneira racional e comedida.

Conduzida por estes grandes pensadores, a autora destaca que o diálogo promove a necessidade de projetar a ação do ser como o fogo, que pode ser posto

no feixe de gravetos, por um possível consumir-se a si e produzir calor, energia, iluminação, o saber. Tal analogia se amplia ao espaço educativo. Pois, este, por excelência, deve ser propulsor de tal possibilidade. Ali os homens tecem saberes para a sua própria história e podem a partir dele formar outros seres históricos. A educação tem, portanto, um caráter histórico e ontológico (SAVIANI, 2007) de emancipadora do ser, construtora de um ser político, proativo, participativo (FREIRE, 2015). A partir da educação, o sujeito se transforma a si e ao outro em suas relações coletivas, considerando que “a multiplicidade de homens e o vínculo que os une um ao outro” (BUBER, 2014, p. 136) fomenta-os ao conhecimento da palavra, à ação reflexiva, por sua vez.

O ser humano é o eixo de sua construção histórica, de passar do antidiálogo que destrói a predisposição do humano para a ação efetiva. Aquele que se constrói a si mesmo à medida que age numa perspectiva proativa estabelecendo um diálogo efetivo entre o ser e uma ação do ser.

O ser é concebido como uma consciência de ação do seu ser (BUBER, 2014). É um trampolim na organização e no fortalecimento de suas relações consigo mesmo e com o outro (BUBER, 2001), quanto ao social, político, religioso, visando uma coletividade mais harmônica e com sentido para agir no mundo (ARENDDT, 2000). Por uma perspectiva holística, o diálogo é uma das dimensões de construção do ser social (DURKHEIM, 2013) e político.

Nesse sentido, “sob a luz forte das ideias não apenas se encontra a verdadeira essência de tudo o quanto existe, mas também se encontra a si próprio no diálogo entre eu e eu mesmo” (ARENDDT, 1981, p. 86). Há nesse dimensionamento o lugar da individualidade e da singularidade no sentido de ser único na sua projeção e ação do ser. Esse encontro revigora as medidas pessoais de consciência, propicia a clareza da ação essencial ao desempenhar da função do ser humano convivendo, construindo e tecendo sentidos à vida, resignificando sua ação no outro. À luz dos ideais platônicos, a autora acredita que é na extensão do conhecimento quando tornado público que o ser de ação se consagra.

A significação é constituída na individualidade, pelas aprendizagens que o viver vai proporcionando e que permite estabelecer sentido a essas construções intelectuais, afetivas e sociais numa conexão necessária à lapidação do ser na formação para um ser de ação. A partir de então se pode agir dentro dos

parâmetros exigidos pelo social em que vive e desempenha sua função.

Se o processo de ensino e aprendizagem não tiver a intencionalidade do vai e vem do saber, da emancipação dos sujeitos envolvidos e desta para o fortalecimento da cidadania (FREIRE, 2006), o educador deixa de ter a sua nobre função e se situa como “um fazedor de coisas”. Não vale a pena tanto argumento, nem tanta prática desprovida de intencionalidade para a construção integral da pessoa que, na escola, procura seu crescimento e integração com a sociedade. Numa dimensão antidialógica, a escola não tem sentido quando se fazem coisas que não dão significado para os envolvidos no processo pedagógico.

O percurso metodológico

A fim de elucidar as questões até então balizadas, foi constituído um grupo focal com professores de diferentes regionais, modalidades de ensino e função da rede pública de ensino do Distrito Federal. Os componentes residiam e trabalhavam distantes um do outro. Dessa forma, para que se cumprissem os objetivos aqui propostos, organizaram-se dois encontros por videoconferência, em horários fora do turno de trabalho dos voluntários. O grupo compôs-se de dez membros: sete professores, um orientador educacional, um coordenador e uma professora de apoio à aprendizagem.

Elaborou-se uma introdução para se apresentar a proposta ao grupo e uma sequência de questões que não necessariamente foram seguidas rigorosamente como sugere Gatti (2005). Ao passo que a conversa ocorria com os informantes, as questões iam sendo reorientadas. Cada participante é aqui identificado por I (informante) e um número de 1 a 10. À luz da autora supracitada, selecionaram-se aqui as questões mais pontuais e suas respectivas respostas, considerando-se que as questões levadas ao grupo partiram das menos às mais diretivas. Assim, os voluntários não se intimidariam à participação e a situação seria compreendida como um evento a sedimentar a reflexão e a troca de experiências entre os participantes.

As questões propostas mobilizaram respostas de cunho qualitativo. Foram selecionadas conforme o objetivo do trabalho, compondo-se um método de

estudo exploratório explicativo (GIL, 2008).

Analisaram-se as falas conforme os princípios da análise do discurso. Defende-se que “o discurso é um modo ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros [...]” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 92), e por ele entrecruzam a constituição social, a subjetiva e a ideológica do sujeito (PÊCHEUX, 1995). Tal corrente de estudos propicia aqui uma observação considerando-se a relação dos mundos privado, social e político (ARENDDT, 1981) que permeiam as falas investigadas.

Decorrências da ausência do ser de ação na escola

Dentre as questões mais diretas ao objetivo do trabalho, indagou-se aos professores: Vocês conseguem executar todas as atividades que lhes são apresentadas pela escola? Justifiquem.

Percebeu-se, pela maioria das informações coletadas, que, embora haja um espaço específico para a execução das tarefas, há também uma série de empecilhos que dificultam a eficácia do ser de ação do professor. Dos impedimentos citados há as questões burocráticas, de estrutura técnica e até mesmo física da instituição, o desânimo ante a formação continuada e a ausência de luz para encaminhar e sanar a escassez do diálogo entre os segmentos da instituição de educação, como se verifica nas falas a seguir:

Não, todas, mas a maioria. Apesar de o ambiente escolar ser cheio de desafios burocráticos, sociais e pedagógicos, estamos acostumados a dar tudo de nós para cumprirmos com as atividades. A demanda de trabalho é maior que os recursos e o interesse, tanto dos alunos quanto dos demais envolvidos. O trabalho administrativo, muitas vezes, não se preocupa com a extensa demanda de trabalhos pedagógicos que, por sua vez, acabam se perdendo no percurso dos bimestres. (I. 8); Consigo com bastante dificuldade, devido ao tempo hábil para a realização das atividades. (I. 2); Sim. Porém, certas ocasiões estas atividades se estendem ao meu lar, por não ter acesso de uma internet de qualidade que atenda o grande número de usuários fazendo uso ao mesmo tempo. (I. 7); Além disso que os colegas citaram a gente enfrenta também problemas tão complicados quanto como o tráfico de drogas – o que gera medo nos alunos

e até mesmo nos professores –, falta de professores, estrutura física precária. (I. 5 e I. 6).

O sujeito que aqui se apresenta não se reconhece nem, por sua vez, consagra-se como um ser de ação (ARENDT, 1981), mas como mais alguém que trabalha como repetidor de uma tarefa já determinada. À medida que se enuncia, denuncia que “é pela representação da relação imaginária com suas condições de existência que o sujeito se institui” (ALTHUSSER, 1992, p. 85). Quanto mais o professor procura esquivar-se de suas palavras, quando lhe são dadas como oportunidade para expressar o que pensa, mais ele demonstra como se entende nas suas relações com a comunidade escolar: angustiado, desmotivado e desacreditado do seu ofício.

Conforme constatado, as angústias compartilhadas pelo professor cristalizam o que Arendt defende em “A crise da educação” (1961), ao pontuar que a forma como a educação se estabelece é reflexo da organização das relações convergentes do mundo moderno, por ser um espaço no qual o ser é levado a pensar e a refletir sobre sua condição mediante as imposições do Estado pelo mercado. A pensadora também reitera que o poder totalitário do Estado (ARENDT, 1989) rompe com a possibilidade de ação efetiva do pensar e de mudar a existência. Paradoxal a isso se depara com a realidade que as falas aqui estudadas são produzidas por cidadãos viventes no século XXI sob a condução de uma política de um país democrático de direito.

Sob esta perspectiva, questionou-se: Há um espaço e um tempo específicos para você compartilhar as experiências? Qual? Caso necessário, explique sua resposta. Apenas um professor se manifestou, argumentando que: “Há as coordenações coletivas e específicas. Porém acredito que poderiam ser mais bem utilizadas”. (I. 1). Verifica-se que, embora se compreenda que há uma possibilidade de extensão do diálogo e um espaço formativo ao educador, há também um distanciamento da responsabilidade do incômodo que a realidade de seu ambiente de trabalho acarreta.

Foi dada a oportunidade para justificar sua resposta. Ele se limita a reconhecer que as circunstâncias para o diálogo “poderiam ser mais bem utilizadas”. Não obstante não se ampliam as possibilidades de melhoria. O sujeito se condiciona

ao assujeitamento das condições às quais está alijado e traz consigo marcas das representações que tem do lugar social por ele criado e ao qual se condiciona (PÊCHEUX, 1995). Ele se posiciona como um ser monolítico, desmotivado a dialogar e a reconhecer sua potencialidade política de convencimento e de transformação (ARENDT, 1981).

Em virtude disso, indagou-se, por que o que tem sido feito para melhorar o espaço e se há oportunidade para a formação continuada de modo a se repensar as possibilidades de interlocução entre a realidade educativa em que o educador está inserido. Das respostas do grupo, pontuam-se:

I. 1: Damos muitas sugestões na reunião geral, mas é muita tarefa burocrática que acaba que não vemos retorno do que a gente sugere. A instituição nos oportuniza com diversos cursos a cada 6 meses (...). Porém nem sempre conseguimos as vagas e a distância também não atrai.

I. 2: Compreendo a necessidade da formação continuada, mas pouco participo dos cursos oferecidos pela instituição. Prefiro os cursos particulares por conta da viabilidade.

Às vezes, devido a distância que gira em torno de 60 km em ida e volta fica quase inviável minha participação da formação continuada oferecida pela secretaria, às vezes prefiro fazê-la à parte em instituições particulares. (I. 7)

Não fiz nenhum curso de formação continuada. (I. 5)

Como os setores administrativos e pedagógicos da Secretaria de Educação não dialogam, sofremos muito descaso: começamos muitos trabalhos obrigatórios sem recursos financeiros e humanos, falta de material, sistema mal elaborado. Sentimos principalmente que o administrativo é mais importante do que o pedagógico dentro da Secretaria. (I. 10)

Perguntou-se, então, se havia oportunidade para o professor apresentar tais problemas à instituição, compartilhá-los com a família, e se sua contribuição era considerada. Obteve-se como resposta que:

Há as ouvidorias, mas sempre nos deparamos com justificativas para a não intervenção como: falta de verbas, falta de pessoal etc. (I. 9)

Existe mas não contribui para o trabalho escolar porque os envol-

vidos não têm real interesse no trabalho proposto. De dois em dois anos são convocados pais, alunos e unidade escolar para propor e elaborar projetos interventivos e para prestação de contas. Esse processo é meramente burocrático, não atinge o objetivo nem nossa opinião é ouvida. (I. 10)

Com a família há reuniões específicas quando há alguma pauta a ser tratada como...o tráfico, por exemplo. Espaço específico não há não. (I. 5)

A queixa de sobreposição de tarefas é constante nas falas dos participantes. É sensível também a isenção de comprometimento como aquele que pode, de alguma forma, fazer diferença diante dos problemas por ele vividos. Remete à constatação:

A fim de medirmos a extensão da vitória da sociedade na era moderna, sua inicial substituição da ação pelo comportamento e sua posterior substituição do governo pessoal pela burocracia, que é o governo de ninguém, convém talvez lembrar que a primitiva ciência econômica, que introduz padrões de comportamento somente neste campo bastante limitado da atividade humana, foi finalmente seguida pela pretensão global das ciências sociais que, como “ciências do comportamento”, visam reduzir o homem como um todo, em todas as suas atividades, ao nível de um animal que se comporta de maneira condicionada. (...) indica claramente o estágio final dessa evolução, quando a sociedade de massas já devorou todas as camadas da nação e a “conduta social” foi promovida a modelo de todas as áreas da vida (ARENDDT, 1981, p. 54-55).

O professor se sente submisso a um sistema preconcebido, e sua autonomia, seu exercício de pensar, sistematizar e reorientar sua ação política são mitigados. Com isso, reduz-se seu espaço de expressão como ser de ação – aquele que pensa, reflete sobre o seu pensar e o utiliza para se fortalecer politicamente.

Levados a pensar se a formação continuada contribuiria para minimizar as angústias apontadas, trouxe-se a questão:

Eu acredito que devia contribuir. A gente estuda, faz cursos. Quando chegamos na escola a estrutura física não ajuda. Um monte de colegas adoecem. Uma multidão de aluno do lado de fora da sala e acaba que a gente não consegue dar aula. (I 10)

Estes problemas poderiam também ler levados para se pensar uma formação para intervir sobre eles?

Tenho mais de 10 anos de secretaria. Nunca ouvi dizer que havia um curso para prevenir o adoecimento. (I. 6)

Engraçado... Já ouvi dizer de pesquisas sobre o grande número de adoecimentos na Secretaria, mas, curso para prevenir adoecimento também nunca ouvi não. (I. 8)

As respostas acima apontam, como salienta Arendt, um distanciamento entre o agir e o pensar (ARENDR, 2000). A cada fala observada, vão se reiterando os sentimentos de não pertencimento ao espaço no qual o próprio educador está se formando para pensar e se sentir formador de sujeitos pensantes. São denunciadas as impossibilidades de si como sujeito consciente de seu próprio conhecimento. Com isso, são percebidas também as vozes submersas sobre a própria condição de ser educador, construída, a partir da ideologia subjacente ao discurso do professor sobre o seu ser.

O discurso pode se dissimular na sua própria existência a partir do momento em que o sujeito toma a palavra e expõe sua percepção e avaliação das coisas (PÊCHEUX, 1995). No interdiscurso dos informantes subjaz uma série de denúncias de suas ideologias e identidade sobre o que se pensa ser de competência de sua ação e da do outro (a instituição). Por via da análise do discurso, “o outro [...] é aquela parte de sentido necessário que o discurso sacrificasse para construir sua identidade” (MAINGUENEAU, 2007, p. 39). À medida que as falas reiteram a tomada de decisão dada pelo sujeito ao outro e aquele procura se apagar, mais ele se denuncia como um sujeito que se alija das deliberações do outro e se destitui de sua autonomia.

Perspectivas

A ação do ser ocorre quando o movimento de tomada de decisão transcende um simples fazer de coisas ou ainda uma lógica normal ou natural à transposição de conhecimentos, tanto da sua prática pregressa, como também de uma ação

própria do ser humano. Nesse sentido, o sujeito se reveste de suas faculdades inteligentes, consegue antever na sua mente objetos e lógicas que não podem ser vistos por todo e qualquer ser humano.

Um exemplo do animal *laborans* é o “joão-de-barro”, pássaro que faz a sua casinha sempre da mesma forma por ser uma atividade da sua espécie, não porque pensa e repensa a sua ação. Assim como, em termos de comparação, o trabalho é exatamente uma produção de utensílios para auxiliar na execução diária de facilitar o trabalho repetitivo, ou que ameniza a força despendida para a realização de uma obra. Ilustrativo também dessa prática é a visão de um escultor, que vê em um bloco ou tronco de madeira ou pedra uma escultura de um anjo. Portanto, ninguém viu o anjo, mas o escultor o projetou na sua mente, antes de começar a esculpi-lo. Dessa forma, a proatividade é tipicamente uma ação do ser humano como ser de ação.

Todas essas atividades são feitas, executadas pelo ser humano, numa dimensão social. Assim, pode-se entender que a ação política acontece na relação entre os saberes desempenhados na prática, como também a relação de aprendizagem desses saberes pelo coletivo de uma comunidade aprendente que se alimenta e retroalimenta com os conhecimentos e práticas produzidos no coletivo.

A coletividade é projetada para socializar tal prática advinda da organização política de uma comunidade, por fazer e integrar a ação coletiva. A relação política produz a coletividade pela contribuição dos afazeres dos seres de ação envolvidos nessa trama. Da relação política emergem os seres de ação, dada a contribuição individual que aparece no social. A sociedade é proativa quando o ser de ação se envolve e se mostra, em teoria e prática, proativo, agindo e reagindo a cada evento emergente das situações ali construídas.

Conclusão

Considerando-se, portanto, a tríade trabalho, *labor* e ação, depreende-se que o fazer educativo tem sido conduzido mais pelos princípios do trabalho e do *labor* que da ação. São criadas tarefas pela instituição de ensino e o professor tem se limitado a um cumpridor delas. Os espaços de reflexão para a ação têm

sido levados à condição de informativos de questões burocráticas. Pouco se utilizam das oportunidades de formação como caminhos à melhoria da própria valorização intelectual como educador, do fortalecimento das relações dialógicas com os pares. Ele se limita ao que a instituição determina e a ela é condicionado a não se sentir um agente cujo saber pode lhe angariar uma prospecção da própria realidade e, então, pensar e agir sobre ela, o que ampliaria suas perspectivas como sujeito no mundo.

Se aquele que forma tem se desvinculado do fio condutor de seu papel como ser, cuja ação parte do pensar para o agir e não se reconhece como o motivador de novos e inovadores espaços de pensamento, vislumbra-se uma civilização dependente. A autonomia e a esperança que poderiam ser gestadas pela educação são reduzidas a um fazer de conta que ensina a pensar e um faz de conta que há seres pensantes cujo discurso é desmantelado pelas ações e pela prática historicamente.

A teia que aqui se teceu pela voz do professor demarca que o discurso de uma escola pluralista, promotora da participação social é apenas um tratado nos documentos oficiais da educação pública. Se o professor que detém o poder da palavra para transformar, tem sua própria ação reduzida aos desejos do Estado, quando se estende ao aluno, este cenário tende a ser ainda mais reduzido de reflexão e conduzido a uma ditadura de não saber, para viver sem causar problema ao Estado.

Nesse sentido, quanto mais o círculo vicioso de executor de atividades, repetidor de tarefas for se estendendo pelos espaços educativos, maior também será a possibilidade de um educador tomado por frustrações e desânimos de sua ação, alunos desmotivados, famílias desacreditadas da possibilidade de diálogo com a escola e do seu poder transformador. Assim, maiores serão também as perspectivas de uma sociedade sem referência de poder, em que o poder passa a ser o poder de ninguém (ARENDDT, 1981), comprometendo-se o ensino da promoção de sujeitos construtores de uma cidadania.

Logo, é importante que o educador seja motivado e convencido a refletir sobre a sua própria condição de ser de ação. Cumpre-se que as oportunidades formativas sejam ainda mais estimuladas para que o educador se sinta convidado a pensar sobre sua própria condição humana no espaço educativo, ampliando-se seus círculos de trocas de experiência, não apenas com seus pares institucionais,

também em outros nichos. Com isso, passa-se a pensar sobre olhares diferenciados acerca do seu agir pela educação. A formação continuada se mostra aqui mais do que uma condição para se entender a ação; constitui um caminho para a compreensão de si como ser que se molda pela ação.

Portanto, levar à educação a tão eminente discussão sobre o ser de ação é uma necessidade que não se desatualiza. O educador é um importante articulador que se forma pelo pensar, e que tem sob sua condução o poder de estimular o pensar dos membros de sua comunidade educativa.

Referências

ABRÃO, B. S. *Platão. Vida e Obra. Os Pensadores*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. **História da Filosofia**. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultura. 1999.

ALMEIDA, S. F. C.; FAGUNDES, C. A nova ordem simbólica e suas representações na função docente, no Ensino Superior. In: ALMEIDA, Sandra Francesca C.; FAGUNDES, Christielle (Orgs.). **Psicanálise Aplicada**. Curitiba: Juruá, 2016. pp. 65-92.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.

ARENDT, H. **A crise na educação**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf>. Acesso em: 15 out. 2017.

_____. **A condição humana**. Trad. Roberto Raposo; Introdução de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Salamandra; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1981.

_____. **A vida do espírito**: o pensar, o querer, o julgar. Trad. Antônio Abranches, César Augusto R. de Almeida, Helena Martins. Revisão teórica: Antônio Abranches. Copidesque e preparação de originais de Ângela Ramalho. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

_____. **Da violência.** Disponível em: <<http://www.netmundi.org/home/wp-content/uploads/2017/05/ARENDT-Hannah.-Da-Viol%C3%A4ncia.pdf>>. Acesso em 07 de fev. 2018.

_____. **O que é política?** 3 ed. Trad. Reinaldo Guarany. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____. **Origens do totalitarismo.** Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BUBER, M. **Eu e tu.** Introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Do diálogo e do dialógico.** Trad. Marta Eksteinde Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2014.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001; 2008 (reimpressão).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GATTI, B. A. **Grupo focal nas pesquisas sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos.** Curitiba: Criar, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Trad. Eni Pulcinelli Orlandi, Lorenço Chacon J. Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana M. Serrani, 2. ed. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 1995.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. p. 152-180.

DIÁLOGO E EDUCAÇÃO ÉTNICO- RACIAL: PENSAR, DIALOGAR E TRANSFORMAR

João Brigola⁹
Maria Célia da Silva Gonçalves¹⁰
Rosa Jussara Bonfim Silva¹¹

Introdução

Ao iniciarmos nossas considerações, trazemos a reflexão de Arendt (2008, p. 36), “[...] vivemos tempos sombrios, momentos em que o preconceito, o desrespeito e a intolerância ao outro se fazem constantes e se manifestam das mais variadas formas”. Basta olharmos as guerras em curso para termos certeza de que o pensamento da autora continua muito válido.

O questionamento elaborado por Arendt (2010, p. 241) [*sic.*], da qual adotamos a expressão tempos sombrios, continua atual: “Como construir uma *polis* em que o homem – qualquer homem – não seja visto como supérfluo?”. A resposta certamente passa pela educação, não qualquer educação, mas aquela

9 Doutor em História (Universidade de Évora). E-mail: joaobrigola@uevora.pt.

10 Doutora em Sociologia (UnB). E-mail: mceliasg@yahoo.com.br.

11 Doutoranda em Educação (UCB). E-mail: rosa.jsilva@catolica.edu.br.

que promova verdadeiramente formação de seres de ação e que não se esqueça da condição humana desse ser. Situação, que podemos considerar como um fenômeno educacional. Ou seja, uma educação que prime pelo diálogo em suas práxis.

Ao retomarmos o título, utilizamos o termo diálogo, que é uma palavra que, além da sua plenitude de sentido e significações, perpassa pela dinâmica pessoal, social e educacional, ou seja, pelo que é dito e pelo não dito nas relações humanas, conforme aponta Síveres (2016, p. 16): “[...] por isso a razão de compreender o diálogo como um procedimento relacional entre o princípio dialógico e o processo da dialogicidade”. Portanto, abordar a questão dialógica na educação antirracista é pensar na questão do “outro”, no respeito às diferenças e, conseqüentemente, o papel da educação nesse processo.

Diante dessa constatação, faz-se necessário e urgente pensar na formação de professores que sejam capazes de responder aos desafios da contemporaneidade, que acompanhem as transformações, sociais, econômicas e políticas, sem perder de vista a condição humana da educação. Arendt (2010) afirma que a condição humana não é a mesma coisa que natureza humana. Neste viés, conforme aborda Fernandes (2011), a fenomenologia reflete a dinamicidade entre o ser humano e o meio em que este se encontra inserido.

A condição humana reflete as formas de vida que o homem impõe a si mesmo para sobreviver. Nela, conforme salienta Fernandes (2011, p. 37), “[...] o humano se faz poeta e pensador”, ou seja, são condições que voltam a suprir a experiência do homem. As condições variam conforme o lugar e o período histórico do qual o homem é constituído, portanto, a educação deve ser trabalhada de maneira que provoque mudanças positivas e significativas por meio da humanização dos saberes.

Coerente com as reflexões propostas, Freire (2000, p. 10): enfatiza que “precisamos da esperança crítica, como o peixe precisa da água despoluída”. Retomando a questão da humanização, a escola precisa contribuir com um pensar dialógico, que seja crítico no sentido de perceber que o racismo se manifesta não apenas na expressão, mas no silêncio e na persuasão, e dialógico como projeção do ouvir, do sentir e do refletir sobre a função social da escola.

Justifica-se o interesse pelo tema pela identidade dos autores no campo

educacional e pela relevância de reflexão sobre o racismo e sobre as discriminações tão presentes em nossa sociedade e também no contexto escolar. Pensando nesta questão, o estudo busca responder às seguintes questões: na representação dos professores entrevistados existe racismo em sala de aula? Quais são as estratégias utilizadas em seu cotidiano escolar para minimizar as práticas racistas? Como esses professores avaliam e buscam superar o silenciamento das memórias afro-brasileiras e o racismo na escola?

A discussão acerca do cotidiano escolar e das práticas racistas sempre foi um nó górdio da educação brasileira, fato que vem se acentuando nas últimas décadas em função das rápidas mudanças provocadas pela inserção de grande volume de informações sobre a temática proposta. De acordo com Castells (1999), as informações que os meios tecnológicos oferecem, não determina a sociedade, mas proporciona uma rápida transformação de hábitos e valores na sua estrutura.

Castells (1999, p. 25) não distingue nitidamente tecnologia e sociedade, ao afirmar que “[...] a tecnologia é a sociedade e a sociedade não pode ser entendida ou representada sem suas ferramentas tecnológicas”. Considerando as ideias de Bauman (2001), é formidável o poder que a tecnologia exerce sobre a população. Hoje temos mais informações e, conseqüentemente, conhecemos e debatemos mais sobre os problemas da educação brasileira, mas está em evidência a carência de significado destas informações.

Neste viés reflexivo, elevamos o diálogo como meio de inferência crítica sobre o racismo, as informações e a formação humana. Quais fatores favorecem um diálogo entre a informação, a formação e a transformação? Entre os debates que a tecnologia trouxe para a sociedade, e, conseqüentemente para a educação, estão os Direitos Humanos, entendidos neste trabalho tal como foram definidos pela ONU (1948), como inclusivos do direito à vida, à liberdade, ao trabalho e à educação.

Evidenciando o Direito Humano, ou melhor, delineando o Direito de Ser na educação, é mister salientar que uma educação realmente transformadora tem que propiciar o diálogo acerca do racismo e da discriminação. Portanto, a temática educação das relações étnico-raciais é algo primordial no contexto educacional brasileiro. Para essa discussão, trazemos a assertiva do educador Freire (2016), ao afirmar que o compromisso da educação brasileira deve ser com a vida e com a

possibilidade de fazer uma sociedade menos injusta e desigual.

Na formação do Brasil colônia, uma ampla diversidade étnica se fez presente. Somando-se aos índios que aqui viviam, chegaram os portugueses, os negros, que para cá foram trazidos para trabalhar nas lavouras e nas minas, e, posteriormente, brancos imigrantes das mais diversas regiões. Apesar dessa variedade demográfica, o Brasil conservou ao longo de sua história a herança de uma cultura de segregação racial, notadamente quanto aos negros e seus descendentes, certamente, tributário do passado escravocrata e, de certa maneira, corroborado por políticas públicas ineficazes no campo social.

Também há de se levar em consideração o paradoxo de que, apesar de o país ter suas origens na miscigenação, ainda impera na sociedade uma grande carga discriminatória. Cavalleiro (2005) salienta a relevância de reflexões sobre a temática e da realização de debates que nos possibilitem (re)pensar a presença do racismo, preconceito e discriminação como sendo passo fundamental em direção a uma educação pautada pela humanização e preservação dos direitos humanos.

De acordo com Cavalleiro (2005, p. 11), “[...] a promoção do respeito e da igualdade no ambiente escolar, a reflexão sobre a dinâmica das relações raciais vivenciadas nesse espaço não pode mais ser protelada, especialmente pelos educadores”. Na concepção da autora, ao reconhecermos a existência do racismo, preconceito e discriminação racial na sociedade, é preciso atentar para a existência dessas situações no cotidiano escolar, e, preponderantemente, dialogar sobre suas causas e consequências.

Dialogando sobre a docência

Entendemos que a educação é um dos instrumentos fundamentais de transformação de um povo. Essencial, portanto, na constituição de valores e da sociedade, podendo viabilizar a ampliação da cidadania, para tanto faz-se mister pensar a formação de professor que realmente esteja preparado para promover essa educação.

Gadotti (2003), assevera que é atribuição do professor é proporcionar sentido no trabalho acerca de suas ações, para o referido autor, o professor deve

apontar caminhos na busca de uma prática pedagógica emancipatória. Nesse sentido, promover o debate, romper com o silêncio em sala de aula e propor discussão sobre o assunto é apontar caminhos na construção da cidadania do povo brasileiro.

Neste tecer discursivo, o pensamento se complementa com Freire (2011, p. 101): “Não posso ser professor sem me sentir capacitado para ensinar certo e bem”. A autorreflexão docente deve ser um ato constante na vida dos professores, uma vez que o professor do século XXI deve ser um profissional que dialogue sobre sua própria habilidade docente, e que perceba que a escola só haverá de ter sentido quando estivermos em conexão com as necessidades dos nossos estudantes.

Esse novo perfil revela-se pela capacidade de aprender a aprender, como queria Paulo Freire. E, complementando com Gadotti (2003, p. 8), aprender é uma das coisas mais importantes da vida: “[...] em resumo, poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem”. Enfim, não pode haver dicotomia entre sentido e significado no fazer docente.

Método

O delineamento da pesquisa iniciou por meio de uma oficina desenvolvida por acadêmicos dos cursos de Licenciaturas em Geografia, História e Pedagogia, na disciplina de Educação Étnico-Racial de uma instituição de ensino superior localizada no noroeste de Minas Gerais. Os acadêmicos entrevistaram 30 professores que atuavam em diferentes escolas e modalidades de ensino nos municípios de João Pinheiro, Paracatu, Unaí e Brasilândia de Minas, em fevereiro em 2017. Os dados foram categorizados e analisados nesse artigo.

Reveste-se de relevância viabilizar a construção do alinhamento entre o diálogo de saberes dos professores a refletir sobre esta questão, justificando-se, assim, a aplicabilidade do estudo envolvendo professores em formação e docentes que atuam na educação básica, no noroeste de Minas Gerais, uma vez que, a aquisição de saberes necessários ao seu papel e sentidos atribuídos à sua prática, possibilitará ao professor em formação intervir na realidade em que está

inserido, percorrendo um caminho fenomenológico, ao buscar a reflexão sobre a possibilidade dentro da realidade educacional.

O objetivo primordial neste estudo é empreender uma discussão em torno da educação étnico-racial, com especial destaque para o diálogo como possibilidade pedagógica. A abordagem qualitativa se propõe a elucidar e conhecer os complexos processos de constituição do diálogo no processo educativo, por meio da entrevista semiestruturada.

No decorrer das narrativas, a fenomenologia de Creswell (2010, p. 321) aborda a “Descrição das experiências vividas”, de vários professores sobre o diálogo na educação étnico-racial, com vistas a buscar compreender a estrutura do fenômeno, ou seja, seu significado central.

A investigação foi efetivada por meio da realização de entrevistas elaboradas com base na pergunta que se constituiu no fio condutor da investigação, partindo da concepção de que o trabalho realizado com os educadores que atuam na educação básica é o pilar para uma formação humana pautada no respeito e no diálogo.

O amparo teórico-metodológico de Minayo (2011) contribuiu para entender o mundo dos significados dos pesquisados, tendo como pilar as considerações de Coêlho (2013) sobre a análise do ensino como uma relação existencial. A abordagem das representações dos professores acerca da existência ou não do racismo nas escolas em que atuam e como trabalham, oportunizou entendermos que a educação possui um poder de transformação extraordinária, sendo essencial na constituição de valores e no fortalecimento da cidadania.

As causas e as consequências do racismo em sala de aula

Ao longo da trajetória histórica brasileira foi se efetivando uma sociedade racista e excludente, cujas práticas foram sendo construídas e reconstruídas ao longo do tempo, sendo a questão étnico-racial e a desigualdade um dos grandes problemas contemporâneos. Conforme Cunha (1998, p. 22), o termo raça “[...] pode significar um grupo de pessoas socialmente unificadas em virtude de marcadores físicos como a pigmentação da pele”. Já o racismo, conforme aponta Lopes (2006, p. 9),

[...]pode ser percebido ou identificado em processos, atitudes, e comportamentos que manifestam discriminação por preconceito involuntário, ignorância, negligência e estereótipos racistas que colocam minorias étnicas em desvantagem.

O racismo e seus desdobramentos interfere diretamente na questão identitária e na alteridade dos indivíduos, possibilitando sentimentos de inferioridade, baixa autoestima, que muitas vezes acompanham as pessoas que são vítimas de práticas racistas e discriminatórias ao longo de sua vida. No conceito de Freire e Guimarães (1987, p. 287), “É um preconceito humilhante, que desconsidera o outro na sua essência”.

Assim, faz-se necessário dialogar sobre as formas de intervenção nessa realidade, e no papel da escola para minimizar esse problema, uma vez que práticas racistas e discriminatórias passam pelos portões das escolas e permeiam os espaços da sala de aula. É o que aponta o entrevistado 23: “Apesar de ser crime e haver penalização para quem praticar esse ato, na escola existem as divergências entre os alunos que procuram ofender o colega sem pensar que estão praticando um ato de racismo. Isto ocorre espontaneamente”.

Conforme Coelho (2013, p. 72), “Pensar é não ter a cópia das coisas e processo na mente, mas interrogar seu sentido”. Ao observarmos a narrativa do entrevistado 26, o mesmo demonstra conhecimento sobre tal prática, “Sim. Infelizmente ainda há racismo. Na minha escola pela conscientização dos alunos ainda não temos caso relevante, a questão é trabalhada no conteúdo de educação de valores e em projetos de valores e consciência negra”. Neste sentido, as instituições educacionais e o processo educativo nelas desenvolvido devem possibilitar a reflexão e a intervenção na realidade, haja vista que os espaços de ensino e aprendizagem podem ser para a perpetuação da reprodução das desigualdades, ou de superação das mesmas, sendo, portanto, de grande relevância o papel dos professores.

Em relação ao racismo e preconceito, o silenciamento é uma das formas de preservação e manutenção de práticas racistas e excludentes. Isso transparece de certa forma na fala do entrevistado 15: “Sim. Infelizmente ainda existe o racismo. Trabalhamos com projetos e palestras”. Freire (2000) traz o conceito de mutismo, que se caracteriza pela negação ao diálogo. Também Cavalleiro (2005) afirma que

o silêncio das escolas em relação ao racismo é um dos fatores que possibilitam a reprodução do racismo e da permanência de ações de preconceito, perpetuando a hierarquia racial historicamente construída no Brasil. Neste sentido, o entrevistado 1 enfatiza: “Sempre há alguma atitude racista. Procuramos orientar nossas crianças através de projetos educativos, brincadeiras que ensinam na sua linguagem para que elas entendam e se tornem adultos conscientes e responsáveis”.

Pela ótica de Cavalleiro (2005), é essencialmente relevante que os educadores não silenciem sobre o racismo nas escolas, mas dialoguem acerca das necessidades de intervenção nesta prática. Ou seja, o silêncio e a omissão velada com relação ao racismo, ao preconceito e à discriminação naturalizam a desigualdade, o que perpetua estereótipos, estigmas e outras formas de ataques contra a dignidade humana

Na perspectiva dos autores referidos, a falta de diálogo, o racismo e a discriminação na escola trazem consequências graves à formação de crianças e adolescentes negras(os). Essas consequências interferem diretamente na formação identitária podendo provocar o sentimento de baixa autoestima, inferioridade, inadequação social ligado à questão da vergonha da cor e autoconceito negativo, comprometendo o potencial de produção, e em decorrência, resultando no fracasso escolar. O conceito de identidade, nesse trabalho, é entendido tal como o definiu Gomes (2005, p. 41): “Modo de ser e de se relacionar” por meio dos seus traços culturais que se manifestam pela linguagem oral, corporal, musical e cultural que marcam o sujeito e o meio em que vive.

Concordamos, portanto, que a educação étnico-racial deve ser reflexiva e embasada em autores que defendem a educação que não privilegie raça ou posição social, mas que busque desenvolver o pensamento crítico e dialógico acerca dos problemas sociais enfrentados pelos educandos marginalizados em nossa sociedade. Nessa perspectiva se manifesta o entrevistado 28: “Em minha opinião há racismo nas escolas de hoje e na minha escola não seria diferente. Já que esse problema é uma questão social. Para amenizar esse problema do racismo conversamos muito com as crianças sobre a valorização e as diferenças entre as pessoas”. É importante salientar que a condição humana está na forma de respeitar e preservar a cultura de um povo. Pensar em educação é pensar na humanização do saber ser e conviver.

É possível observar que a maneira de combate ao racismo nos discursos não evidencia a questão dialógica na perspectiva freireana, que se baseia na compreensão dialética do fenômeno, e busca por mudanças que permeiem toda a instituição educacional. Nesta perspectiva, o diálogo pedagógico traz a possibilidade de dar sentido e significado à mensagem que a educação deseja trazer. É preciso que haja uma articulação entre a coletividade e a singularidade, o que é enfatizado pelo entrevistado 28: “Apesar da luta pelo fim do racismo, negar a existência do racismo na escola é fugir da realidade. Não apenas em minha escola, mas em todas as outras sempre podem ocorrer situações de racismo”. Ou seja, omitir situações de preconceitos, principalmente no espaço educativo, é perpetuar a inércia e o conformismo com as desigualdades sociais.

É fundamental que a escola procure criar práticas pedagógicas de combate ao racismo e à discriminação no seu cotidiano, buscando aperfeiçoamento pedagógico. Observamos que a execução de projetos e palestras é um dos instrumentos utilizados pelos professores entrevistados. Conforme Cavalleiro (2005), os professores se descrevem angustiados com a discriminação racial e os preconceitos no cotidiano escolar, mas se revelam desconhecedores de práticas pedagógicas antirracistas, assim como negligentes nas leituras que amparem os afazeres profissionais em sala de aula, e pouco sabem das consequências e dos resultados do racismo para os estudantes brancos e negros e para a sociedade brasileira como um todo.

Todavia, alguns afirmaram trabalhar no cotidiano individualmente ou coletivamente, muitas vezes, ligando a questão dos valores, a igualdade de direitos e o respeito ao outro, como se pode observar nas falas abaixo:

Sim. Às vezes. É realizado um trabalho de conscientização, diálogo individual e coletivo, na sequência, atividades que demonstra os valores, fazendo com que um acontecimento negativo possa se transformar em aspecto positivo de forma sutil e poderosa. (Entrevistado 22).

Onde eu trabalho orientamos os alunos individualmente a respeitarem o seu próximo, porque somos todos iguais. Mas infelizmente a questão do preconceito, racismo ainda é muito grande em nossa sociedade. (Entrevistado 2).

Sim. Às vezes. Procurando ter com as crianças um diálogo aberto, aonde nós como gestores conduziremos a conversa da melhor maneira possível priorizando o respeito ao outro. (Entrevistado 6)

A postura do reconhecimento do outro é fator primordial para uma educação pautada no diálogo, tal como refere Freire (1987, p. 79): “[...] o diálogo é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir”. Ou seja, não há diálogo sem reflexão sobre a problemática apresentada.

Sim. Infelizmente ainda existe. Nós procuramos conversar com os alunos sobre as raças, explicar algumas diferenças e que aos olhos Deus nós somos todos iguais e que não temos diferenças. As diferenças são somente nas classes sociais. Realizamos conversas informais sobre o racismo falando sobre os valores e a cultura linda que vem da raça negra. (Entrevistado 17).

Alguns professores afirmaram que fazem intervenções por meio de conversas, de práticas de ludicidade, enquanto outros não mencionaram como é sua prática em relação a esta questão no cotidiano da sala de aula, como podemos observar nos relatos que seguem:

Na escola onde eu atuo, notam-se muitos preconceitos trazidos de casa através de familiares, mas procuramos trabalhar a igualdade, fazendo-os entenderem que somos todos iguais e que essas pessoas diferentes de raça, cor, classe, dentre outros, não fazem a diferença de raça, cor, classe dentre outros não fazem a diferença enquanto seres em sociedade, pois precisamos uns dos outros e é preciso dizer não aos preconceitos. (Entrevistado 3).

Infelizmente a todo o momento em sala de aula nos deparamos com diversas situações de racismo, mas sabemos ser flexíveis para controlar a situação e resolver o problema explicando aos alunos que não é correto a ação e fazendo-os entender que somos todos iguais. (Entrevistado 8).

Os contextos discursivos não trazem presente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96, que assim reza em seu artigo 26, parágrafo 4º: “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições

das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. Algo que denota preocupação, tendo em vista que embora as normativas legais para a educação étnico-racial estejam aquém do esperado, é sem sombra de dúvida a constituição de um norte a ser seguido. Como pode ser evidenciado na fala dos professores e entrevistados elencadas a seguir:

Sim. Em todos os ambientes ainda existe o racismo. Trabalhamos o assunto no dia a dia introduzido no conteúdo escolar. (Entrevistado 11).

Sim. Infelizmente o ser humano apresenta incapacidade de lidar com a diversidade o que o leva a utilizar-se de uma errônea avaliação, criando seus próprios conceitos e muitas vezes menosprezando o outro em sua essência e sim, levando em consideração a aparência do mesmo. Trabalhamos na escola realizando atividades, conversas e ou debates relacionados à temática. (Entrevistado 18).

Outra observação de extrema relevância nos discursos é a aparente apatia diante da problemática apresentada, como se a situação não exigisse o compromisso de todos. Há um conformismo e uma falta de sentido de pertencimento, o que fenomenologicamente contradiz os conceitos de flexibilidade e intencionalidade propostos por Fernandes (2011), sentidos que deveriam permear a educação, de forma a transcender o que está posto. Fato que pode ser evidenciado na fala dos professores entrevistados e que estão categorizadas a baixo:

Sim. Intervimos trabalhando com a Educação Infantil. Então é mais tranquilo. As crianças ainda não têm malícias quanto à cor do colega. (Entrevistado 20).

Sim. Com muita informação do dia-a-dia e como a grade curricular já contempla trabalhar com as diferenças fica fácil eles realizarem atividades sem nem perceberem as diferenças raciais. (Entrevistado 21).

Eu diria que melhorou muito essa questão, mas o racismo ainda acontece nos diversos espaços e a escola é um deles. O racismo é trabalhado informalmente através de conversas, de forma sistemática nas atividades planejadas. (Entrevistado 27).

Ainda existe racismo na escola. Na escola em que trabalho existem alunos racistas. O racismo por um lado é um comportamento, uma ação resultante de uma aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial visível por meio de sinais, como por exemplo: cor da pele ou tipo de cabelo. Pode-se dizer que o racismo é um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores, é também resultado da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (Entrevistado 30).

Entre os 30 educadores entrevistados apenas um(a) afirmou que não existe mais racismo na escola porque as pessoas já se conscientizaram. “Na escola em que eu trabalho não existe racismo, pois os temas já foram trabalhados e hoje o preconceito foi superado”. Essa percepção nos instiga a pensar que esse é um dos fatores que contribui para a perpetuação do mesmo, uma vez que o silenciamento é um dos propulsores que colabora para a manutenção da mentalidade racista, pois o silêncio sobre o racismo, o preconceito e a discriminação racial nas diversas instituições educacionais contribui para que as diferenças de fenótipo entre negros e brancos sejam entendidas como desigualdades naturais. Como enfatiza Cavalleiro (2005, p. 11), “Mais do que isso, reproduzem ou constroem os negros como sinônimos de seres inferiores”.

Um dos educadores entrevistados afirmou que na sua concepção o preconceito está mais voltado para questões sociais do que para étnicas. Ele utiliza como procedimento em sala de aula ignorar a pessoa que denota racismo. Segundo ele, “existe mais preconceito com o pobre do que com o racismo. Ignorar o racista é a melhor forma de detê-lo”. (Entrevistado 13). Sobre essa ausência do diálogo acerca da temática escreveu Cavalleiro (2005, p.11): “Na educação brasileira, a ausência de uma reflexão sobre as relações raciais no planejamento escolar tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis e igualitárias entre os agentes sociais que integram o cotidiano da escola”.

A questão cultural foi apontada em um dos discursos usados por um professor que atua na educação infantil como justificativa para “combater” o racismo na sala de aula.

As questões mais frequentes quando conversamos com os outros professores sobre o racismo nas escolas, diz respeito à ideia de que ele se refere somente à discriminação sofrida pelos negros/as. Quer parecer que o racismo transcende a raça negra. O racismo é produto de uma cultura (no caso, a cultura brasileira) porque construímos uma cultura racista que atribui as diferenças étnicas, intelectuais e morais a pessoas de acordo com suas diferenças, então somos, todos nós, educados para produzir em alguma medida o racismo. Meu trabalho é enfatizar as diversas heranças culturais, oferecendo informações que contribuem para a formação de novas mentalidades e superar o racismo e o preconceito. (Entrevistado 4).

A entrevistada de número 24 afirmou que existe sim racismo na escola e em outros espaços, mas que para minimizar a situação é preciso que toda a comunidade escolar se envolva. Ela afirma: “não só na escola que atuo, mas em todos os lugares. É uma questão delicada, pois muitas vezes não exige apenas do educador, e sim de toda comunidade escolar”. Muitas vezes, o preconceito ocorre de forma velada, como se fosse brincadeira. Como apontado por um dos educadores, é comum ouvir apelidos durante atividades que envolvem principalmente contato físico. “Quando chamamos a atenção do agressor, logo se esquivava dizendo que estava apenas brincando. Explicamos que este tipo de brincadeira é um ato preconceituoso e não deve existir entre eles”. (Entrevistado 25).

Nesta perspectiva, trazemos a afirmativa de Gomes (2005, p. 44):

Não é possível conciliar esses dois discursos. Para analisá-los faz-se necessário ter coragem de encarar e de analisar o Brasil tal como ele é, de fato, sociologicamente e culturalmente, e não nos atermos a uma projeção ideológica do país, presa nas malhas do mito da democracia racial.

Nenhum professor ou gestor inserido na pesquisa referiu-se à preocupação de a questão étnico-racial fazer parte do currículo da escola. Sabemos que é papel das instituições de ensino atuar de forma efetiva e democrática na promoção do homem, instigando a constituição de valores e condutas pautadas no respeito às diferenças e as peculiares individuais e dos diferentes grupos que compõem a sociedade.

Analizando o Currículo oculto

O currículo engloba as atividades desempenhadas pelos educandos, no conceito de Freire e Macedo (1994, p. 70): “O currículo no sentido mais amplo, implica não apenas o conteúdo programático do sistema escolar, mas também, entre outros aspectos, os horários, a disciplina e as tarefas diárias que se exigem dos alunos nas escolas”. Evidencia-se, assim, a intencionalidade por traz de um currículo; tudo que se propõem tem uma carga de intenções ocultas.

É imprescindível pensar sobre estas questões e suas relações com as decisões políticas, sendo elas incluídas no currículo da escola e refletindo na prática pedagógica dos professores, independente da etapa escolar em que atuam. Pensando nesta perspectiva, nossa segunda pergunta feita aos trinta professores foi referente à forma como avaliam e buscam superar o silenciamento das memórias afro-brasileiras e o racismo na escola. Foram recebidas estas contribuições dos educadores participantes da pesquisa:

Eu acho que ensinar a cultura afro-brasileira dando a mesma importância que se dá a outras culturas já ensinadas no currículo escolar, valorizando a pluralidade do patrimônio sociocultural de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (Entrevistado 1).

Em minha opinião deve ser trabalhado mais a respeito, falar mais sobre a memória afro-brasileira e o racismo para que nós não esqueçamos nossas raízes. (Entrevistado 2).

Em minha opinião não há como apagar da memória das pessoas que sofreram racismo, pois é um ferimento que dói na alma. Mas também, por outro lado, é preciso trabalhar as culturas afro-brasileiras para que as pessoas compreendam que devemos dar um basta nesse preconceito. (Entrevistado 3).

Eu avalio o silenciamento como decepcionante, mas creio que devemos a cada dia lutar para que não silencie essas memórias e que o racismo não tome conta de nossas crianças. (Entrevistado 7).

Por muito tempo ficou escondida essa cultura tão importante para

o conhecimento. Acho que por esse motivo, pela má compreensão da cultura negra que o racismo é tão visível em nossa sociedade. (Entrevistado 8).

Não vejo racismo de forma silenciosa, pelo contrário, fala-se muito. (Entrevistado 13).

É possível perceber que, ainda hoje, a escola se nega a pensar o currículo dentro das suas complexidades subjetivas. Instituição que deveria pulsar a criticidade, a humanização e a solidariedade, perde sua razão de ser.

A escola sempre pintou a África pobre, sem história, com uma população subalterna, sem cultura e escravizada. Precisamos urgente rever este quadro. E este projeto pedagógico surge para tentar tirar do anonimato a verdadeira história da África e do seu povo. (Entrevistado 17).

Eu busco superar esse silenciamento trabalhando com textos informativos e adaptando as atividades ao cotidiano dos alunos, investigando-os a ocupar o seu espaço na escola, bem como, na sociedade, exercendo a cidadania. (Entrevistado 18).

De acordo com Cavalleiro (2005), os currículos, tanto oficial quanto oculto não incorporam uma sistemática de combate ao racismo, nem de saberes diversos sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras. Ela exemplifica citando as religiões de matriz africana que não são mencionadas no contexto escolar, sendo que, geralmente abordam elementos ligados ao catolicismo. A abordagem da questão étnico-racial no currículo é mencionada pelos entrevistados 5 e 19.

No que se refere ao currículo oculto, devem ser levadas em consideração as práticas cotidianas das pessoas que compõem a instituição- os professores, diretores e coordenadores pedagógicos que trazem seus valores e atributos morais, atitudes estéticas e diferentes linguagens que refletem o mundo externo ao ambiente escolar e que, se concretizem dentro dele. (Entrevistado 19).

Buscando trabalhar os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira em todo currículo escolar, em especial na área de artes, literatura e História. (Entrevistado 5).

A superação do racismo deve ser objetivo de toda escola, sendo necessário inserir no currículo da mesma a pluralidade étnica e cultural, o respeito à diversidade, alteridade, sendo que a preocupação com uma educação antirracista deve estar presente no currículo da escola, não apenas como elemento a ser abordado em disciplina e conteúdo específico. É preciso ter ciência de que antes de ser professor de uma disciplina específica, é papel do professor e da escola contribuir para a formação do aluno como um todo, levando em consideração o pluralismo e diversidade racial na escola.

Nas disciplinas de núcleo comum, como Língua Portuguesa e Geografia, pode-se fazer um trabalho interdisciplinar no estudo dos países que falam a língua portuguesa e sua localização geográfica. Podem ser lidos textos e poesias de autores negros como, Solano Trindade, Elisa Lucinda, Jonatas Conceição entre vários outros consagrados. (Entrevistado 20).

É urgente, portanto, a tomada de consciência por parte dos profissionais e escola sobre valores socioculturais trazidos pelos educandos, e instituir um currículo que seja capaz de recriar suas histórias, incorporando-as ao saber acadêmico e, dessa forma interagir na formação de cidadãos conscientes e capazes de enfrentar as desigualdades. (Entrevistado 21).

Para que esta educação antirracista se efetive, é necessário repensar a prática pedagógica do professor e suas estratégias de ensino, trabalhando por meio da interdisciplinaridade o entrecruzamento dos dados e conteúdos diversos, de modo a contribuir com reflexões que possibilitem o fortalecimento de uma educação antirracista e discriminatória. Nas representações dos professores observamos diferentes concepções acerca do currículo e disciplinas que viabilizam a realização desse trabalho.

Para acabar com o silêncio, é ser uma voz ativa dentro das escolas, sendo transparente e verdadeiro diante da realidade. (Entrevistado 24).

Através de textos, diálogos, depoimentos, filmes onde o aluno possa ver as suas origens e respeitar a individualidade de cada ser enquanto pessoa. (Entrevistado 26).

Para superar o silenciamento é necessário encarar a questão como ela é, sem mascaramento da realidade e esclarecer desde cedo as crianças a importância do respeito às pessoas, em suas individualidades físicas, emocionais, psicológicas e também da existência da lei que pode punir pessoas em seus atos racistas. (Entrevistado 27).

De acordo com Gomes (2005), cabe à escola exercer o debate da reflexão sobre o respeito ao ser humano e sua cultura. Os professores não podem se calar diante dos preconceitos e discriminações raciais. Ao contrário, cabe a eles exercer o seu papel de educadores, fomentando práticas pedagógicas e táticas de promoção da igualdade racial no dia a dia da sala de aula.

Portanto, é imprescindível o conhecimento sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, suplantando conceitos preconceituosos sobre os negros, denunciando o racismo e a discriminação racial e efetivando ações afirmativas voltadas para o povo negro, rompendo a barreira do mito da democracia racial.

Estratégias de ensino e aprendizagem

A reflexão aqui proposta procura compreender quais estratégias são utilizadas pelos professores no sentido de promover o respeito e o combate ao racismo. Neste sentido, Coêlho (2013, p. 222) salienta que “O cotidiano escolar é um campo dialético de permanências e mudanças”. Ou seja, está nas mãos dos profissionais da educação mudar o que está instituído ou reconstruir um novo pensar. Nesta fase, os professores entrevistados relataram sobre as suas práticas de realização de projetos, e as respostas foram categorizadas a seguir:

Devemos trabalhar projetos de pesquisa para que os próprios alunos descubram como foi e que passaram aquilo que viveram na época da escravidão. (Entrevistado 23).

Atualmente com o apoio da mídia está sendo mais fácil falar sobre o assunto. As pessoas estão mais abertas a discussões. Uma das maneiras de superar é elaborando projetos que envolvam projetos que envolvam a sociedade, mostrando a importância de manter viva a lembrança e preparando através da conscientização para um futuro melhor e promissor. (Entrevistado 25).

Um dos problemas relacionados à própria constituição da nossa sociedade é a questão do racismo que se estabeleceu ao longo da trajetória histórica, causando repúdio e discriminação aos negros, constituindo-se o Brasil uma nação altamente discriminatória e excludente.

Todavia, precisamos ressaltar que as conquistas adquiridas ao longo desse percurso foram o resultado de muita luta e busca por igualdade social, sendo percebido também que não é suficiente a criação de leis e dispositivos legais para mudar a sociedade. É preciso investir na educação e produção de conhecimentos/reflexões que viabilizem a mudança de pensamento em relação à questão de igualdade, respeito e reconhecimento da pluralidade e diversidade da sociedade brasileira.

Nesse sentido, faz-se necessário pensar o papel da universidade enquanto formadora dos professores responsáveis por essa transformação da situação de racismo, preconceito e exclusão social no noroeste de Minas Gerais, pois de acordo com Síveres (2016), a universidade deve revitalizar o encantamento cultural, estreitar o vínculo educacional, por meio de aperfeiçoamentos que aliem o ser, o saber e o agir histórico e cultural. Nesta performance, o autor enfatiza a relevância do diálogo de saberes sociais, culturais e individuais no processo de inserção social.

É um desafio formar profissionais para atuar no atual cenário social, em que o imediatismo das informações transcende uma didática conservadora fundamentada apenas em aulas teóricas que condicionam educandos como meros executores de atividades exaustivas e sem finalidade formativa.

Tal procedimento é entendido por Síveres (2015) como um percurso diacrônico e sincrônico porque estaria recuperando a dimensão epistemológica (saber) e pedagógica (ser/agir) do projeto de formação de professores, tendo como inspiração os pilares da educação propostos por Delors et al. (1998), a saber: aprender a ser, a conviver, a aprender e a fazer. Estes pressupostos são indicadores de um itinerário que procura desenvolver a formação humana, a capacitação profissional e a missão educativa, considerados aspectos integrados e integradores de um processo formativo.

Esse deve ser o principal foco a ser considerado pelas políticas para a formação docente, haja vista que a educação deve defender os direitos fundamentais

do educando e do educador, condizendo com a igualdade de direitos e de oportunidades para todos em vista de uma educação de qualidade que ofereça bases ao ser humano para que ele exerça uma cidadania plena.

Para o entrevistado 29 ressalta que, “por meio do trabalho o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana em toda a escola, aconteceu uma mudança nos comportamentos dos alunos, já são raras as vezes que notamos algumas manifestações racistas aqui na escola, ante de nossos projetos essas práticas eram muito presentes aqui.”. Nesse sentido, salientamos o papel da escola na formação da sociedade e na construção de conhecimentos/pensamentos voltados para uma educação antirracista, que valorize a diversidade e as diversas etnias que compõem a sociedade brasileira, bem como, contribua para o fortalecimento da identidade negra e cultural, como observou o entrevistado.

Interessante a inferência do entrevistado 28: “Acredito que a superação do racismo se dará a partir do momento que a escola e toda a sociedade se envolverem de verdade com a valorização da cultura afro-brasileira”. É necessário que assumamos a responsabilidade pedagógica de superar o racismo percebendo-o à luz da história e da realidade social brasileira. Quanto à forma de intervenção na realidade escolar para acabar ou minimizar as situações de prática de racismo, os professores falaram da realidade vivenciada em sua escola. É função da instituição educacional trabalhar para a formação dos estudantes dentro de um contexto dialógico, em que há o ouvir, o pensar e o expressar sobre a discriminação cultural, social e religiosa.

Conclusão

A formação docente é inerente à condição de professor, e a conexão entre formação intelectual/humana/dialógica agrega valor ao sentido da educação. A primeira age como base teórica, em que o exercício do pensar elucidava o conhecimento. A segunda busca a empatia, a coerência, a justiça e a solidariedade como meio de inserir e unir todos os sujeitos. E a terceira sente, ouve e percebe a singularidade e a diversidade. A união do intelecto, do humano e do diálogo recria possibilidades educativas e mobiliza o fazer educacional.

O movimento cíclico da formação docente constitui-se em desenvolver e transformar mentes e corações, e a constituição e reconstituição dos sujeitos perpassa pela capacidade dos professores em abrir-se para as necessidades da sociedade brasileira. A educação é para a vida, e viver é saber ser e conviver. Nesse sentido, cabe observar que o Ministério da Educação e Cultura tem desenvolvido um papel interessante em relação à implementação de mudanças no âmbito educacional. Com foco na formação de professores, busca “cobrar” mudanças na formação inicial e continuada dos docentes, observando se estas temáticas estão contempladas nos currículos das licenciaturas, viabilizando também investimentos na pesquisa e produção de material didático pedagógico que aborde o assunto, entendendo que a abordagem da temática na educação básica depende diretamente da formação inicial dos professores que atuam nesta modalidade de ensino. Mesmo diante dos avanços que vem acontecendo por meio de formação continuada, publicações e eventos promovidos pelo Ministério da Educação, os resultados dessa pesquisa ainda apontam a necessidade de aprofundar essas medidas e principalmente de transforma-las em políticas públicas de estado.

Por isto, faz-se mister repensar o papel da universidade como espaço de formação, e como esta tem provocado pesquisas, debates e reflexões sobre a educação das relações étnico-raciais e a inserção do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no seu contexto de formação refletindo nos diferentes espaços, no projeto político pedagógico institucional dos cursos por ela ministrados.

É interessante, nessa perspectiva, observar a relevância do diálogo como forma de interação e aproximação entre os diversos saberes. A convivência humana norteia todo o espaço de ensino e aprendizagem, e as práticas dialógicas devem permear o espaço educacional como uma rede de relações entre saberes diversos, currículo e ensino-aprendizagem. Ao elevarmos a necessidade da busca dialogal como meio de interação social, cultural e educacional, buscamos enfatizar a necessidade do pertencimento do sujeito e de suas particularidades ao conjunto de princípios educativos, que visem muito mais do que uma simples convivência mecanizada.

Referências

ARENDDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

_____. **A Condição Humana**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. Trad. Roneide V. Majer. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CAVALLEIRO, E. S. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639. Ministério da Educação Alfabetização e Diversidade. Secretaria de Educação Continuada, Brasília: 2005.

COÊLHO, I. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUNHA, H. Afrodescendência, Pluriculturalismo e Educação. **Pátio**, ano 2, n. 6, p. 21-24. 1998.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Brasília: Cortez/Unesco/MEC, 1998.

FERNANDES, M. A. **À clareira do ser**: da fenomenologia da intencionalidade à abertura da existência. Teresópolis/RJ: Daimon, 2011.

FOUCAULT, M. Poder e saber. In: MOTTA, M. B. da (Org.). **Ditos e escritos V** – ética, sexualidade, política. Trad. Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

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

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Tolerância.** São Paulo: Paz e Terra, 2016.

_____; GUIMARÃES, S. **Aprendendo com a própria história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização:** leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Grubhas, 2003.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista:** caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003. Ministério da Educação Alfabetização e Diversidade. Secretaria de Educação Continuada, Brasília: Edições MEC/BID/Unesco, 2005. p. 38-62.

LOPES, F. Saúde e desenvolvimento com equidade, identificação e abordagem do racismo institucional na saúde. **Bol CRI**, 2006, n. 1, p. 6-11.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

SÍVERES, L. (Org.). **Diálogo:** Um princípio pedagógico. Brasília: Liber Livro, 2016.

SÍVERES, Luiz. **Encontros e diálogos:** pedagogia da presença, proximidade e partida.

Brasília: Liber Livro, 2015.

DIÁLOGO NA AÇÃO COMUNICATIVA

Eline dos Anjos¹²

Introdução

O diálogo acontece nas interações sociais humanas, tanto nos contextos formais, entre pessoas que pouco interagem entre si, quanto nos mais informais, que são as interações entre familiares e amigos. Quando dialogamos envolvemos pessoas falando e ouvindo umas às outras, o que significa que estão conversando. Existe um esforço mútuo em entender e ser entendido, de forma que, ao final, todos saiam plenamente satisfeitos com o resultado desse diálogo.

No contexto educacional, o diálogo é ação inerente da atuação de um educador em todo seu contexto, seja na sua relação com os alunos, seja nas relações com outros professores ou com a própria metodologia, ao refletir sobre sua prática. Diante disso, é possível perceber que as ações educativas e de formação humana são relacionais e que o diálogo se mostra como uma importante ferramenta para esse processo.

Freire (1997) destaca que o processo de construção do conhecimento acontece mediado por diálogos. Para ele, o professor tem a necessidade de

12 Doutoranda em Educação (UCB). E-mail: eline.anjos@gmail.com.

dialogar para interagir com o aluno, e esse processo dialógico se principia no ato de planejar sua aula, quando o educador se imagina e se coloca como fomentador e provocador da descoberta de uma infinidade de possibilidades que o aluno terá diante de seus olhos quando estiver aprendendo.

Ainda segundo o autor, uma educação geradora de autonomia liberta e propicia o diálogo que compõe o processo de construção do sujeito. O diálogo ainda permite trazer a reflexão da realidade deste aluno, chamando esse indivíduo para uma ação e possibilitando uma mudança desta mesma realidade. Isso quer dizer que uma educação que se dá de forma dialógica é libertadora, permite criar algo novo ou reformular o que não atende mais a nossa necessidade.

O processo educativo, direcionado e planejado para um fazer racional instrumental, sem a intervenção dialógica, não forma indivíduos pensantes, não contribui e não consolida uma aprendizagem de valores éticos, de respeito ao próximo. Com efeito, temos o diálogo como fator agregador que possibilita integração entre fala e escuta, de aceitação do outro que possui ideias diferentes, mas nem por isso deixamos de dar espaço para essas ideias e ao final do diálogo muitos saberes podem ser construídos com essas diferenças.

Como resultado desse processo, viabiliza-se também o diálogo interdisciplinar que promove integração entre conhecimentos de áreas diferentes que podem consolidar novas formas de ensinar e aprender. Uma metodologia de ensino integradora, uma forma criativa para novas possibilidades de entender o mundo, e isso permeado pelo diálogo entre disciplinas e entre professores.

Pelo contrário, um modelo racional de educação contribui para a formação de indivíduos que compõem uma sociedade predominantemente individualista, solitária e carente. Neste contexto, a ênfase é dada nas técnicas, na ordem, na competitividade e nos padrões estéticos excludentes. Nessa realidade não existe espaço para o próximo; ele é visto como uma ameaça devido a grande ênfase dada ao processo de qualidade que se reflete na necessidade de um sobrepor-se ao outro, ou seja, um ser melhor que outro. Em vista disso, seguimos sem refletir sobre ações que não consideram consequências da falta de interação.

Diante do exposto, levantamos a seguinte questão de pesquisa: O que fazer para resgatar o diálogo enquanto processo educacional interdisciplinar? O presente estudo tem como objetivo trazer uma reflexão sobre a importância do diálogo

numa perspectiva educacional mobilizando o conhecimento interdisciplinar, fundamentado na obra de Jürgen Habermas, que aborda a necessidade de um diálogo para o consenso, que destaca a importância da interação do indivíduo em sociedade para a construção de mundo completo e não fragmentado.

É pertinente essa ponderação porque o diálogo é parte importante da construção do conhecimento, e a prática dialógica contribui para formação de indivíduos críticos, autônomos e reflexivos.

Este artigo está dividido em quatro momentos, sendo o primeiro a introdução contendo a proposta do estudo. Em seguida, apresenta-se a realidade conjuntural em que o diálogo acaba sendo afetado, acarretando assim dificuldades educacionais que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Segue-se a terceira fase do trabalho, que trata da visão epistemológica do diálogo segundo Jürgen Habermas, ressaltando suas contribuições para uma dinâmica pedagógica, em conjunto com a análise de dados resultantes de um grupo focal no qual foi discutida a importância do diálogo entre aluno e professor, entre professor e professor e a questão da interdisciplinaridade. Por fim, conclusão e referências finalizam o artigo.

Motivos e implicações da ausência do diálogo

O diálogo é elemento essencial para a condição humana. Podemos ver o diálogo em diversas fases da história do homem. Dentro da dimensão relacional, o diálogo é palavra, experiência, sentido e significado para a existência humana (SÍVERES, 2013). O diálogo valoriza a história e cria valores e vínculos através da palavra. No processo dialógico é possível resgatar contextos: podemos explicar a realidade e também mudar a forma como enxergamos o mundo.

Sobre um processo dialogal é didática a metáfora da sinfonia, proposta por Síveres, em que cada instrumento musical, apesar dos diferentes sons, acaba gerando uma harmonia prazerosa aos ouvidos (SÍVERES, 2013). Do mesmo modo acontece no processo dialógico, em que seres pensantes que apresentam suas diferentes ideias para atingir o mesmo objetivo, nesse caso, a aprendizagem.

Mas, o diálogo parece comprometido. Síveres aponta que é a partir da

modernidade que isso acontece, quando a identidade do sujeito se fragmenta e a individualidade se sobressai às interações sociais, ou seja, as relações entre indivíduos, tão necessárias para o diálogo, deixam de acontecer (SÍVERES, 2013).

A falta do diálogo compromete a formação dos indivíduos em sua capacidade argumentativa, assim como em sua potencialidade para continuar criando e se enxergar como parte de um sistema maior de interações contínuas, uma vez que o diálogo permite o exercício linguístico pelo qual os seres humanos se entendem e pelo qual organizam o seu pensamento de forma a refletir sobre suas ações e sobre seu propósito. Com isso, expomos as inquietações e descobertas, compartilhamos com outro indivíduo que nos ouve e faz sua intervenção sobre o que está sendo dito, e na ausência do diálogo isso não acontece.

Importante esclarecer que, apesar de haver diferentes circunstâncias que ocasionam a anulação do diálogo na perspectiva educacional, no presente estudo será abordado o racionalismo moderno, que aplicado aos processos educativos gera um distanciamento nas áreas de conhecimento privilegiando a individualidade do sujeito, a fragmentação do conhecimento e a instrumentalização fundamentada em preceitos técnico-científicos.

Ora, o ser humano deu as costas para sua história e elevou a ciência. Supervalorizou a razão e abandonou a reflexão filosófica e, por consequência, o exercício do diálogo, e como efeito disso temos indivíduos que reproduzem conhecimentos que, perdem o sentido por não haver conexão entre eles. (FERNANDES, 2008). Isso significa que uma parte do ser humano foi esquecida dentro dele mesmo. Na busca por uma perfeição no método de conhecer, a humanidade nega outras dimensões humanas, que são inerentes à sua capacidade de construir saberes e, com o passar do tempo isso começou a fazer faltar. O processo dialógico reflexivo precisa ser retomado neste mesmo ser humano.

Identificando a falta de comunicação, Habermas faz críticas à sociedade moderna sem reflexão, sem espaço para um processo dialógico, que alimenta a hegemonia científica fundamentada na razão puramente instrumental (HABERMAS, 2003). Essa crítica contundente destaca que o indivíduo que não se relaciona de forma comunicativa, que não fala, que não escuta, que não interage, consequentemente, não gera desenvolvimento. Sendo assim, neste processo, em que a conversação não é identificada, um passo a mais para a modernidade fica

comprometido, na visão do autor.

E a propósito da instrumentalidade, procurando distinguir sujeito de objeto, a ciência se fragmenta e o conhecimento passa a ser compartimentalizado. Surgem então as diversas disciplinas organizadas em currículos, derivando exaustivas especializações, dando origens profissionais que não sabem e desconhecem sua atividade dentro de um contexto sistêmico de valores e funcionalidade. Neste sentido, Morin (2005) destaca que os conhecimentos produzidos pelas instituições ditas científicas não conseguem integrar a sociedade e, na realidade, o que se tem é uma ruptura do tecido social em nome do que se conhece como desenvolvimento.

Diante disso, a conversação e a interação do professor e do aluno para a construção de um conhecimento permeado de provocações e descobertas se fazem necessárias, pois é para esse contexto que a mudança por um ensino dialógico pede espaço. Vivemos numa sociedade em crise, que não sabe lidar com a autonomia gerada pela modernidade, o progresso conquistado desestabilizou o indivíduo como ser social e construiu uma imagem de autossuficiência irreal, ocasionando isolamento, de tal modo que o diálogo se extinguiu.

Apesar de inexistente, o indivíduo autônomo e reflexivo, o ser pensante, com ideias próprias, crenças, valores e convicções morais pode ser construído. Uma vez que buscamos o processo comunicativo, a interação social e a reconstrução de um processo educativo de encantamento nas relações do professor com o aluno, podemos reencontrar o indivíduo que pensa filosoficamente. De acordo com Síveres (2013), o diálogo pode ser resgatado se for aplicado em uma perspectiva educacional. O autor destaca o fato de que o diálogo, que pode ser desenvolvido em salas de aula, possibilita articulação entre os conhecimentos e é nesse propósito que a busca pelo processo dialógico deve ser mantida.

Portanto, como já foi dito, o racionalismo compartimentalizou o conhecimento e interrompeu a comunicação que existia, e algo deve ser feito para se resgatar o ensino do conhecimento sistêmico e significativo. A interdisciplinaridade seria uma opção porque é um método pelo qual os alunos podem entender e resgatar o sentido do que estão aprendendo, pois, segundo Moraes (2008), a interdisciplinaridade é facilitadora do diálogo entre as disciplinas e promove um ambiente singular de aprendizagem, agradável, desafiador, significativo, no qual

professores e alunos podem entender o sentido daquilo que ensinam e aprendem.

De certo que a interdisciplinaridade é uma alternativa para se reestabelecer o diálogo ao processo de ensino e aprendizagem e ao processo dialógico, não meramente um construto didático, mas uma potencialidade reflexiva. A partir do resgate do diálogo entre as áreas de conhecimento, proporcionado pela interdisciplinaridade, teremos também o indivíduo que pensa, que vai refletir sobre suas ações e sobre sua forma de aprender e vai agir, de forma a perpetuar esse modelo sistêmico de construção de conhecimento. Ainda mais, temos uma ação colaborativa que promove a dialogicidade em detrimento do conhecimento compartimentalizado sem uma consciência filosófica.

O diálogo na teoria da ação comunicativa de Habermas

O processo dialógico educativo necessita da comunicação e a teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas é a referência deste estudo. Para Habermas as palavras constroem o mundo, porque geram ações. Sociedades inteiras são construídas através das palavras e são também assim destruídas, constituindo uma dinâmica constante de criar e recriar (REBLIN, 2010). Pela palavra as pessoas se conhecem, com ela podemos ter o consenso de ideias, também é com a palavra que os conflitos são gerados, mas de qualquer forma, é com base na interação linguística e no diálogo que Habermas constrói sua teoria.

Habermas é alemão, nasceu em 1929, se graduou em filosofia e sociologia. Durante a Segunda Guerra Mundial fez duras críticas ao regime nazista. A teoria da ação comunicativa, uma das suas muitas publicações, foi escrita em 1981.

Um dos principais objetivos da teoria da ação comunicativa é contrapor à realidade racional instrumentalista, o que ocorre em muitos processos educativos ainda vigentes. Longe de desconsiderar o conhecimento racional, Habermas (2012) contextualiza a razão em processo dialógico direcionado para a integração social. Habermas identificou que a razão instrumental sozinha não seria suficiente para explicar a humanidade e a sociedade moderna. Com base em seus estudos, pôde concluir que faltavam as questões de interação envolvendo a comunicação

Existe uma intencionalidade no processo de comunicação que, de acordo

com Habermas (2012), pode ser muito positivo, se dentro do processo dialógico as propostas argumentativas proporcionarem consenso. Portanto, Habermas propõe a construção de realidades através do exercício argumentativo, ou seja, um processo dialógico entre sujeitos que interagem entre si. O processo apresentado pelo autor é permeado pela razão, não uma razão instrumentalista, mas uma razão argumentativa. E esse é princípio básico do diálogo.

A teoria da ação comunicativa pressupõe entendimento e consenso entre sujeitos que buscam um interesse comum e em muitos aspectos o consenso gira em torno de um espaço melhor para convivência. Em sua teoria, Habermas busca explicar a construção social que leva o homem ao desenvolvimento, e define a sociedade como algo em construção, pois o consenso é temporário; quando a sociedade muda, novos entendimentos serão necessários.

Habermas (2012) indica que as diferenças existentes entre os sujeitos são claramente apresentadas durante os processos comunicativo, isso quer dizer que as intenções são claras; não existe neste processo coerção ou imposição de ideias e valores, os sujeitos interagem por consenso. Uma boa comunicação necessita de uma boa compreensão; quem se propõe a ouvir quer entender o que está sendo dito e vice-versa.

Ao mergulhar na proposta de uma nova forma de racionalizar o mundo, identificamos em Habermas (2012) a construção de um novo espaço para o diálogo, que o autor denomina de mundo vida. O mundo vida é espaço para comunicar, interagir, integrar, agir, mudar etc. De acordo com o autor, o mundo vida se constitui de história, juntamente com um aglomerado de experiências individuais e coletivas

É no mundo vida que os diálogos podem ser evidenciados juntamente com os sentidos e as interações entre indivíduos. O mundo vida proporciona à ação comunicativa instrumentos necessários para os processos educacionais legitimando a importância do sentido na construção do conhecimento, diferentemente dos processos educacionais que supervalorizam a razão instrumental (HABERMAS, 2012).

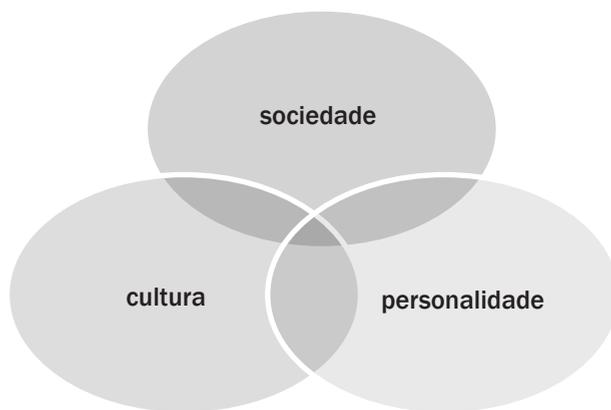
Parece, portanto, oportuno dizer que a teoria de Habermas também aborda os conflitos que a falta de comunicação causa e também trata dos problemas que a falta de compreensão, entre as pessoas que estão tentando dialogar, pode acarretar.

Essas são as questões controversas da comunicação, que de forma mais objetiva é a falta do diálogo. De acordo com Habermas (2012), a compreensão do que que está sendo colocado em debate por meio dialógico, só é possível mediante o conhecimento da razão do que está sendo discutido, e se não existe esse conhecimento, não existe a compreensão e por isso não se chega a um consenso

Partindo da ideia de que as ações geradas pelos processos comunicativos dependem diretamente do consenso, nenhuma mudança vai acontecer se o entendimento coletivo não existir. De acordo com Habermas (2012), a linguagem deve se expressada de uma forma clara, objetiva, tem que garantir a compreensão das pessoas envolvidas, ou seja, dos indivíduos que estão propondo o processo comunicativo consciente por meio do diálogo.

Além disso, é preciso considerar que cada ação gerada também é fruto de uma proposta, e como estamos falando de uma perspectiva educacional, dentro da ação comunicativa modelada pelo autor, é importante que o professor tenha como relevante os três contextos que compõem o mundo vida dos alunos, que, segundo Habermas (2012), são: sociedade, cultura e personalidade, conforme representado a seguir.

Figura 1 – Mundo Vida.



Fonte: elaboração da autora com base em Reblin (2010).

Observando a figura 1, é possível entender que a interação desses contextos é constante. Os sujeitos envolvidos nesses processos podem dialogar de forma

permanente. Sendo assim, a perspectiva educacional, com base nesta realidade, pode planejar uma construção interdisciplinar, até porque, como caracteriza Habermas (2012), a ação comunicativa se fundamenta em métodos cooperativos, orientados pelo diálogo, integrando cultura, personalidade e sociedade.

A teoria que Habermas desenvolveu apresenta a possibilidade do uso racional do diálogo orientado para uma aprendizagem contextualizada, realmente significativa e, conseqüentemente, a reprodução de um mundo vida mais real. Sua teoria permite uma concepção mais democrática de ensino, não abandonando a racionalidade, reorganizando-o de tal modo que inclui o processo de reflexão, não concebendo o sujeito como mero reproduzidor de conceitos, mas um participante e coadjuvante da produção de novos saberes e conhecimentos.

Efetivamente, podemos dizer que está no resultado da ação o grande diferencial de um diálogo positivo ou não. E voltamos ao problema educativo a partir deste ponto. Tem-se um diálogo gerador de uma ação baseada no consenso, desde que considere o processo educativo dentro do mundo vida integralizado, contextualizado historicamente, abrindo a oportunidade para novos mundos e sociedades fazerem parte dessa estrutura.

Método

Com o objetivo de refletir sobre a importância do diálogo numa perspectiva educacional mobilizando o conhecimento interdisciplinar, foi realizada uma pesquisa qualitativa com professores de nível superior, sendo os dados coletados aplicando-se a técnica de grupo focal e análise de discurso.

Considerando esse objetivo, mostrou-se adequada à pesquisa a estratégia qualitativa. De acordo com Vasconcelos (2010, p. 234):

Na pesquisa qualitativa, o objeto de estudo situa-se em seu espaço natural, não sofrendo alterações por parte do pesquisador que o interpreta utilizando insumos adquiridos por intermédio desses instrumentos. Trata-se de utilizar materiais que possibilitem descrever o dia a dia de indivíduos, em seus problemas e significações, considerando experiências pessoais e histórias de vida, bem como entrevistas e artefatos envolvidos na cultura.

É qualitativa, também por se tratar de uma pesquisa na área de educação que envolve seres humanos e suas relações. Essa modalidade é indicada por Vasconcelos (2010, p. 239) porque “ela se aproxima do fenômeno da educação, fundamentalmente, devido ao fato de que a educação busca conhecer o mundo e os seres humanos em suas relações”.

Quanto à técnica de pesquisa, foi aplicado o grupo focal, que é uma técnica que fomenta o debate e gera ideias, contribuindo de forma efetiva para o trabalho, conforme Aschidamini e Saupe (2004). A referida técnica também atende ao objetivo proposto pela pesquisa, pois, conforme Cruz Neto, Moreira e Sucena (2002, p. 5), o grupo focal é

Uma técnica de Pesquisa, na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico.

Para a presente pesquisa participaram do grupo focal seis professores do Curso de Administração, de uma instituição de ensino superior privada, em Brasília (DF), e se reuniram no dia 1º de julho de 2017, com a duração de 110 minutos.

Os professores participantes ministram mais de uma disciplina e atuam em mais de um curso na própria instituição. Inicialmente foi apresentado o objetivo do encontro com os detalhes necessários ao entendimento, e então cada participante teve a oportunidade de expor sua opinião. Seguiu-se um roteiro semiestruturado com quatro questões-chave, conforme segue abaixo:

Quadro 1 – Questões norteadoras do grupo focal

N	QUESTÕES
1	O diálogo como parte do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula.
2	Diálogo entre os professores das diversas disciplinas do curso.
3	Existência de trabalho colaborativo interdisciplinar no curso.
4	Sugestões para fomentar processos dialógicos.

Fonte: elaboração da autora.

Com a análise do discurso dos professores que participaram da pesquisa, observa-se padrões de ideias e comportamentos relativos ao tema, desta forma tendo narrativas do diálogo em seu aspecto relacional, nas relações do professor com os alunos e nos espaços comuns para as conversações e possíveis trocas de experiências e, por fim, na possibilidade de um diálogo entre disciplinas.

Análise dos dados obtidos

O grupo apresentou preocupação quanto à interação social mediada pelo diálogo em sala de aula quando este, o diálogo, deve partir do aluno, para o processo de aprendizagem, pois, segundo os participantes, o aluno também deve se responsabilizar por essa troca dialógica.

Um dos aspectos muito discutidos no grupo se refere ao fato de o professor em algumas circunstâncias não conseguir um diálogo em sala de aula, fica na expectativa da participação do aluno e este não corresponde, se eximindo de todo processo. O professor P1 expõe: “[...] procuro desencadear o diálogo até porque a aula fica mais interessante, mas não depende só de mim, o aluno tem que querer também, [...]”. Sob este aspecto, vale citar o que Habermas (2003) definiu como processo comunicativo, que, segundo ele, é fonte de integração, tem como objetivo o consenso, o entendimento que, necessariamente, tem como base a argumentação e esta, por sua vez, tem como base os contextos dialógicos.

O grupo entende que o diálogo é inerente à relação professor-aluno por compor o contexto acadêmico e seu ambiente de aprendizagem, porém a teoria da ação comunicativa não aborda a interação social sob este aspecto. Apesar de admitir a espontaneidade, Habermas (2003) delimita que no mundo vida o processo comunicativo necessita de mais fatores de compartilhamento, e um deles que podemos citar, é o interesse no consenso que não vigora a todo momento nos processos interativos entre professores e alunos.

A maioria dos participantes declarou que é responsabilidade do professor a organização do meio pelo qual o diálogo será desencadeado, e esse aspecto merece destaque neste estudo, pois, ao basear essa reflexão na teoria da ação comunicativa de Habermas, observou-se que o autor, através de observações analíticas, estabelece

relações constantes do fazer prático e teórico, que é uma das ações pedagógicas.

As referências feitas pelo grupo às práticas que podem ser utilizadas como meio de se suscitar um diálogo entre professores e alunos, tais como rodas de conversa, painel de debate, construção coletiva do planejamento semestral etc., identificam o processo argumentativo procedimental descrito por Habermas (2003), segundo o qual os sujeitos se colocam de forma racional em um diálogo consensual no intuito de chegar a um objetivo. Um dos professores (P4) compartilhou sua experiência em sala: “[...] levei pra sala de aula a ementa e juntos estabelecemos como seria a ministração das aulas e o desenvolvimento das atividades, que envolvia palestras com convidados etc., considero isso como uma experiência dialógica”.

Outro padrão identificado entre os participantes do grupo focal foi relativo ao aspecto colaborativo do diálogo, quando este está direcionado às atividades dos professores e às interações entre eles em seu ambiente de trabalho.

Acerca do aspecto colaborativo, o grupo se referiu a muitas variáveis que indiretamente agem de forma destrutiva no processo dialógico entre os professores. O professor P5 comenta: “Diálogo é conversa e pra conversar precisamos de tempo, tudo o que não se tem hoje em dia. Trabalho em três faculdades diferente porque não posso ficar em uma só[...]”. Os participantes desconsideraram as questões colocadas como norteadoras e suscitaram razões diversas que fizeram abrir espaço, neste momento, para uma citação de Habermas sobre o significado da compreensão no processo comunicativo. Conforme Habermas (2012), a compreensão e, conseqüentemente, a ação gerada pelo diálogo entre dois ou mais indivíduos só será possível se o ouvinte conhece quais as razões da fala do locutor, mas essas razões devem também ser apresentadas de forma fundamentada e justificada a fim de convencer o ouvinte de que são verdades.

O grupo destacou a desvalorização do professor e a mercantilização do ensino, mas apesar de a pesquisadora entender a razão, essa não serviria como razão justificada já que fugira ao contexto proposto. Citando a fala de mais um professor participante, temos P2: “[...] eu acho que as faculdades fazem questão que os professores não conversem[...]”. Os participantes ainda insistiram em apresentar o descontentamento, fundamentando a ausência de diálogo cooperativo na falta de espaço e tempo, e nas relações de trabalho entre faculdades e docentes. Alguns

participantes expressaram um certo descontentamento com a forma deliberada de colocar certas inquietações e destacaram não a ausência de diálogo, mas a falta de qualidade do diálogo.

Destacamos mais esse aspecto para comentário neste estudo pois, muitas vezes achamos que sabemos dialogar, esquecemos que no diálogo todas as partes envolvidas se esforçam em entender o que está sendo dito. Conforme pontua Habermas (2012), a linguagem deve ser expressada de uma forma clara, objetiva, tem que garantir a compreensão das pessoas envolvidas, das pessoas que estão interagindo naquele momento por meio do diálogo.

Realmente, neste ponto pareceu que o grupo se dispersou para uma temática bem diferente, e questões mal resolvidas da profissão foram trazidas à tona. Esse episódio trouxe à mente as seguintes perguntas: até que ponto sabemos dialogar? Sabemos conduzir um diálogo?

O grupo foi direcionado para a discussão sobre a interdisciplinaridade entre as matérias de diversos cursos, e com isso, mais um padrão entre os participantes pôde ser observado no que tange ao diálogo como forma de aproximar metodologias que contribuem para práticas de integração dialógica.

A saber, Habermas (2012) não usa o termo interdisciplinaridade em seus estudos, mas podemos identificar a aplicabilidade da teoria da ação comunicativa dentro deste processo, já que envolve comunicação entre disciplinas, professores e alunos.

Muitos participantes declaram adotar práticas de integração dialogada e percebem que os próprios alunos valorizam esse método. Assim, neste cenário, temos a intersubjetividade proposta por Habermas (2003), que transparece na interação social que acontece no mundo vida propiciando diálogo de consciências em busca do entendimento, que aqui se traduz em conhecimento, ou seja, construção do conhecimento. Em uma das falas (P6) obtivemos o seguinte discurso: “[...] temos sim trabalhado interdisciplinarmente até porque os alunos mesmo pedem isso e fica mais interessante e eles acabam desenvolvendo um trabalho mais denso e mais bem feito”.

Neste sentido, Habermas (2003) apresenta uma proposta aplicável em qualquer processo educativo coletivo com características básicas do que é um processo ideal da construção de conhecimento, em que todos os envolvidos têm

oportunidade igual de participação, interpretação e argumentação. Incluindo nesse modelo a figura moderadora do professor, o contexto dialógico já está fundamentado.

Os participantes consideram produtiva a aplicação interdisciplinar em atividades pedagógicas apesar de não ser algo institucionalizado por parte da faculdade, isto é, não é colocado como parte dos projetos institucionais da faculdade e, conseqüentemente, não são acompanhados, avaliados e medidos. A fala de um dos professores foi reproduzida conforme se segue (P4): “[...] Não é institucionalizado, mas no curso temos trabalhado de forma interdisciplinar sim. Não é possível fazer com todas as disciplinas, tem vários motivos envolvidos [...]”.

É visto que a aceitação de um ensino por meio de processos interdisciplinares pressupõe uma aceitação de processo dialógico já que a interação social, nestes casos, é necessária e intensa, caso contrário, os objetivos não são atingidos. Para os participantes a interdisciplinaridade é um método em que o planejamento pedagógico tem aplicabilidade fácil e com resultados práticos.

Neste contexto, podemos ver a ação comunicativa sob o aspecto do agir consciente cooperativo, envolvendo fases de análise de um contexto simbólico, alternando com análise de um contexto real (HABERMAS, 2003). Como a realidade aqui é uma sala de aula, temos vários indivíduos participando do processo de construção do conhecimento e o consenso deve ser direcionado de forma racional pelo professor, mas sempre considerando a prática dialógica permitida pela técnica interdisciplinar.

O grupo focal representa oportunidades para identificar e fomentar novas ideias, e sendo assim, verificou-se no discurso dos participantes a necessidade de se ter um espaço diferenciado para que o diálogo possa fluir.

Segundo a teoria da comunicação de Habermas (2012), as situações nos levam ao processo comunicativo, mas diante do que foi apresentado pelos participantes do grupo focal e diante da proposta deste estudo, um local para o diálogo tornou-se um apontamento de interesse. Muitos se referiram ao ambiente fora da sala de aula tradicional como gerador de um diálogo produtivo para a aprendizagem dos alunos por causa da mudança de cenário que proporciona. Assim foi compartilhado por um dos participantes: “[...] se eu pudesse, queria tirar os alunos de sala para ter um espaço, [...] algo diferenciado [...] favorece a

reflexão, a correria e a pressão a que ele é submetido atrapalha o aprendizado e interfere na capacidade de criar desse aluno”.

Quando Habermas (2012) trabalha em sua teoria o mundo vida, não restringe espaços, mas apresenta proporções de espaços em que acontecem as interações sociais. Sabemos que existem espaços simbólicos e espaços reais e ambos são históricos, podem ser contextualizados; sendo assim, os espaços em que processos dialógicos acontecem fazem parte dessa construção de saberes.

O grupo expressa que, além do aluno, também o professor precisa de um espaço diferenciado para o diálogo com outros professores. Diferente de um lugar para bate-papo ou encontro rápido, muitos dos participantes o descreveram como um local em que existe um momento de conversar sobre algo, um momento para trocar, dialogar com as ideias e compartilhar experiências, sejam elas boas ou ruins. Um professor (P4) apresentou a seguinte contribuição: “[...]um espaço para os professores conversarem e trocarem experiência, contar o que andam fazendo em sala, o que faz na outra faculdade onde trabalha, ou o que leu na internet. Contar o que deu certo e o que deu errado também [...]”.

A prática comunicativa e o exercício argumentativo propostos por Habermas, em espaços assim descritos, para diálogo de ideias e troca de experiências, encontram condições favoráveis de desenvolvimento com grande potencial para gerar mudanças, tanto no mundo vida presente quanto no mundo vida em construção, que é um processo contínuo segundo o autor; porém, o mais interessante, na categoria analisada, é a possibilidade de manter um processo dialógico constante proporcionado pelo espaço, e isso não pode passar despercebido.

Conclusão

Buscou-se atender à proposta deste estudo, ou seja, refletir sobre a importância do diálogo numa perspectiva educacional. Para isso, foi feita uma pesquisa entre professores que atuam na educação superior em uma instituição de ensino particular em Brasília (DF). A pesquisa, apesar de limitada, mostrou-se, porém, muito produtiva, pois revela que o diálogo é realmente importante e necessário à prática docente.

O aspecto relacional do diálogo é muito forte em sala de aula, ou seja, a relação que acontece entre professor e aluno através do diálogo. A pesquisa evidencia que no cenário vivido pelos professores participantes do estudo, em que o aluno é adulto e interfere diretamente nas decisões sobre sua aprendizagem, o diálogo tem duas vertentes, uma que diz respeito ao diálogo a partir do professor e a outra vertente é quando o diálogo é instigado pelo aluno. Observa-se, neste contexto de educação superior, que o processo de aprendizagem mediada por diálogo pode ser suscitado de ambos os lados, o que não invalida a necessidade de um processo dialógico permeando o processo de ensino e aprendizagem, que resgate a comunicação entre diferentes áreas de conhecimento (SÍVERES, 2015).

Habermas, com sua teoria crítica, já questiona a sociedade pautada por um racionalismo moderno e ainda constrói a teoria da ação comunicativa, que possibilita ver o diálogo dentro de uma abordagem epistemológica, distinguindo o mundo vida como lugar de interação contínua entre sociedade, cultura e personalidade.

A teoria da ação comunicativa fortalece a tendência para uma educação dialógica que privilegia o sentido e não o instrumentalismo, que busca o consenso de forma racional sem desconsiderar a reflexão, também fortalecendo princípios básicos de interação social para mostrar a importância das relações humanas dialogadas. Ocorre que são as relações humanas que dão um novo sentido à sociedade pós-moderna, pautando-a em ideias mais colaborativas. Foi Habermas quem identificou esse processo e a educação pode aplicar isso na aprendizagem de indivíduos que construíram uma nova sociedade.

Temos, então, o embasamento necessário para sugerir a interdisciplinaridade como proposta para o diálogo entre os conhecimentos compartimentalizados, juntamente com o processo dialógico nas relações sociais entre os sujeitos envolvidos que podem ser claramente identificados no mundo vida proposto por Habermas (2003): 1) Temos a interdisciplinaridade promovendo o ambiente para a argumentação; 2) Professores e alunos como sujeitos para dialogar sobre a verdade; 3) Resultando mudança geradora de um novo mundo vida; 4) O processo é contínuo.

Entretanto, existe muito por se fazer até chegar à realidade descrita acima, conforme observado na fala dos professores participantes do grupo focal, pois o

diálogo dentro de uma perspectiva educacional encontra dificuldades, conforme visto. A pesquisa feita com os professores de educação superior também traz, indiretamente, questões em nível educacional que são mais difíceis de serem modificadas. Mais fácil é tratar com um aluno que desde o ensino fundamental já aprende de forma dialógica e reflexiva.

Como consequência dessa realidade temos o resultado da discussão do grupo a respeito da educação superior. A pesquisa apontou as seguintes questões: 1) O diálogo requer envolvimento direto do aluno, que, por ser adulto, já tem consciência da sua participação no processo de ensino e aprendizagem para formação profissional; 2) Os espaços comuns de encontro dos professores nem sempre são para diálogos; 3) Até que ponto se pode afirmar que sabemos dialogar?; 4) Entendemos o diálogo como instrumento de ensino por meio da palavra?; 5) O professor que sabe e gosta de ensinar promove diálogo naturalmente.

Esses apontamentos carecem de análise aprofundada, portanto, não validados como verdades, entendendo-se que para tanto se faz necessário uma pesquisa de maior abrangência, com uma amostra maior de professores, e de preferência mais diversificada em aspectos de atuação. Entretanto, são elementos ou questões que convergem para a proposta inicial do artigo, o de manter o olhar reflexivo e contínuo sobre a importância do diálogo na prática do ensino.

O exercício da fala em sociedade deve ser praticado, buscando entender o que o outro está falando, dispor-se a ouvir e a falar. Quando Habermas propõe a teoria da ação comunicativa não diz que é fácil, mas diz que é necessário o exercício do pensar argumentativo na apresentação das ideias, respeitando as ideias dos outros, conscientes da oportunidade de aprender algo novo e construir de forma coletiva. A ausência do diálogo é prejudicial para o futuro da sociedade humana, porque somos e sempre seremos seres relacionais e construímos de forma interativa.

Referências

ASCHIDAMINI, I. M.; SAUPE, R. Grupo focal estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare Enfermagem**, v. 9, n. 1, 2004.

Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/1700>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

CRUZ NETO, O. C.; MOREIRA, M. R.; SUCENA, Luiz, F. M. Grupos focais e pesquisa social qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação. XIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESTUDOS POPULACIONAIS. **Anais...** v. 13, 2002. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4111665/mod_resource/content/1/CRUZ%20NETO%20et%20al_Grupos%20Focais%20e%20Pesquisa%20Social%20Qualitativa%20%281%29.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

FERNANDES, V. Racionalização da vida como processo histórico: crítica à racionalidade econômica e ao industrialismo. **Cadernos da EBAPE.BR**, São Paulo, FGV/EBAPE, 2008. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3232/323227818002/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **Teoria do Agir Comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. Trad. Paulo Astor Soethe. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. v. 1 e 2.

MORAES, M. C. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH–Willis Harman House, 2008.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. Disponível em: <http://www.filosofiatematica.ufpa.br/index_htm_files/ciencia_com_conciencia.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

REBLIN, I. A. Linguagem e verdade: brincando com as contas de vidro de Rubem Alves e Jürgen Habermas: aportes para a teologia. **Protestantismo em Revista**, São Leopoldo/RS, v. 23, set-dez.2010.

SÍVERES, L. A dinâmica dialogal no processo educacional. **Humanidades & Tecnologia em Revista**, p. 15-34. Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM) – Paracatu/MG, ano VII, v. 7 – Jan./Dez. 2013. Disponível em: <<http://www.finom.edu.br/downloads/humanidades-e-tecnologias-2013.pdf#page=15>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

_____. **Encontros e diálogos:** pedagogia da presença, proximidade e partida. Brasília: Liber Livro, 2015.

VASCONCELOS, I. C. O. Estratégias metodológicas de pesquisa: decisões no estudo da prática didático-pedagógica. **Universitas: Relações Internacionais**, v. 8, n. 1, UniCEUB, 2010. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/relacoesinternacionais/article/view/933/1084>. Acesso em: 28 ago. 2017.

DIALÓGO E DEMOCRACIA EM PAULO FREIRE: O GERENCIALISMO EM ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL

Marli Dias Ribeiro¹³
Maria do Socorro da Silva de Jesus¹⁴

Introdução

Nas últimas décadas do século passado, o Brasil, administrativamente, tem se organizado em estruturas econômicas neoliberais, que tomam como bases produtivas o capitalismo, e com ele as exigências gerenciais de produção. O poder e sua organização estreitaram as fronteiras entre o público e o privado numa ampliação da globalização corrente. O estudo apresentado se traduz em contribuição quando toma como possibilidade o diálogo proposto por Freire (1987) para confrontar o gerencialismo, enquanto obstáculo à democracia na escola.

Atualmente, as características gerenciais vivenciadas em amplitude global se refletem igualmente na esfera educacional, sobretudo na escola, mostrando-se na divisão do trabalho, nas relações de poder, na competição, na produção de

13 Mestranda em Educação (UCB).

14 Mestranda em Educação (UCB).

serviços e produtos (modelo fordista), na alta exigência por resultados, pelo medo do insucesso. A gestão como doença social, sua ideologia, seu poder gerencialista e fragmentação social, traz um intenso processo de instrumentalização (GAULEJAC, 2007).

A concepção técnico-científica, associada aos processos educativos, se orienta na racionalização do trabalho e pela eficiência dos discentes e docentes. Numa versão mais conservadora, a concepção técnico-científica é também chamada de administração clássica ou burocrática. Modernamente, a gestão de qualidade total utiliza métodos e práticas de gestão em que a gestão empresarial é empregada. Essa Gestão Pública aparece como alternativa ao Estado Social e orienta-se em acordos de desempenho, precarização das relações de trabalho, autoritarismo, desta forma o gerencialismo enquanto estratégia política (PETERS; MARS HALL; FITZSIMONS, 2004, p. 81). Libâneo (2013) adverte que, nessa visão isoladamente técnica e racional, a escola aparece neutra, isolada, devendo ser estruturada para alcançar índices e resultados de eficácia, e um nível de qualidade esperado e predefinido por estatísticas, que nem sempre são condizentes com a realidade local, prejudicando por vezes a qualidade do ensino-aprendizagem.

A prática do modelo de gestão da qualidade total, com utilização mais acentuada de métodos e práticas de gestão da administração empresarial, atualmente se apresenta como uma realidade nas escolas brasileiras. Seus princípios apresentam o âmbito da satisfação total, não admissão de erros, treinamentos contínuos e competitividade. O gerencialismo presente na educação brasileira isola a comunidade e a deslegitima como parte do processo educativo. Libâneo (2013) indica modelos gerencialistas que valorizam ações de poder e autoridade, exercidos unilateralmente, reforçando as relações de subordinação, valorizando a racionalização do trabalho em nome da eficiência e da produtividade. Da mesma forma que destaca a diminuição nas pessoas da faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho, não reforçando a participação ou o diálogo como prática construtiva de uma relação de gestão. Lima (1994) argumenta que tem ocorrido a prática de inserção de uma cultura intencional de naturalização a uma técnica de controle da gestão escolar, a despolitização, e uma neutralidade de contextos políticos e ideológicos, um reforço sistemático na fabricação de modelos de excelência, aspectos que reforçam aspectos gerenciais na escola.

Por outro lado, considerando o diálogo como fundamental nas relações que são estabelecidas na escola, e como atitude indispensável nas relações humanas, Freire (1981, p. 75) destaca:

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na reflexão-ação, nessa perspectiva, o diálogo, somente se torna possível entre pensamentos que divergem que convergem e que busca estabelecer um pacto para solução dos conflitos, sobretudo na escola, local próprio para, o ouvir, o escutar e o falar entendemos que, a Gestão Democrática como política pública pode ser ressignificada através das percepções e ações do gestor escolar e a comunidade.

Nessa abordagem, os princípios utilizados por Paulo Freire podem dar clareza às relações de gestão democrática na escola/comunidade. Convém considerar o princípio da politicidade do ato educativo, que nos remete ao fato de que a educação não é neutra, mas é uma construção e reconstrução da realidade, em um movimento contínuo de significados. Para assegurar uma gestão democrática, a participação é fundamental como “[...] autonomia ou capacidade das pessoas e grupos para a livre determinação de si próprios [...] para a condução de sua própria vida” (LIBÂNEO, 2009, p. 329). A gestão ora defendida, baseada no diálogo e na participação, seria o principal meio de assegurar a gestão democrática e inserir todos os atores da comunidade escolar no processo de gestão.

O diálogo como processo de ressignificação da gestão democrática escolar poderia indicar caminhos de uma dialogicidade com a práxis política, que vem marcada com caráter pedagógico. Quanto ao que referem Gadotti, Freire e Guimarães (1995) sobre o assunto, é condizente afirmar que não há um fazer pedagógico que também não seja político, e que não se pode desconsiderar a extensão do político no pedagógico. Buscando dar clareza ao enfoque da questão dialógica da gestão, nos vimos diante da indagação: O gerencialismo escolar pode encontrar no diálogo democrático a sua ressignificação?

A dialogicidade do ato educativo vem nos indicar, segundo a concepção de Freire (1979), que o diálogo como uma prática da política de gestão é uma possível reflexão sobre o modo como os gestores e as comunidades escolares estabelecem seu diálogo no intuito de desenvolver a prática pedagógica nas escolas.

Alguns atos institucionais praticados legalmente nas escolas fortalecem o gerencialismo ocasionando e respaldando a falta de diálogo que aqui serão explicitados: a criação e manutenção dos Conselhos Escolares que vem com a proposta inicial de ação de gestão democrática e por vezes nada mais é que um mecanismo de gerencialismo autoritário frágil e inoperante; Projeto Político Pedagógico (PPP), instrumento de diálogo que evidencia o gerencialismo, quando não construído coletivamente; reunião de Pais, em que a inabilidade para a resolução do conflito sugere ao gestor “gerencialista” apenas entrega de notas ou assuntos técnicos. Ou seja, o espaço que a comunidade possui no diálogo da administração do gestor gerencialista é, em sua maior parte, uma estrada de mão única. Desta forma, parece ser necessário pensar no ato de comunicar uma possibilidade da reflexão crítica da realidade, transformação do discurso teórico à aplicação prática.

A concepção democrática e participativa valoriza os elementos internos do processo organizacional da escola como planejamento, direção e avaliação. Freire (1987) afirma que a gestão participativa é um direito de cidadania, que se articula com a comunidade escolar de forma a buscar um diálogo. Todos são atores no processo de gestão e no quesito de tomada de decisões quando assumem responsabilidades no trabalho de forma a coordenar e avaliar as deliberações tomadas.

Essa construção coletiva caminha com Freire (1987, p. 49) ao afirmar que “nosso papel não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”. Nesse rumo, discorre o texto da pesquisa perpassando por: Diálogo, dialética, dialogicidade: algumas considerações; Gestão democrática e comunidade, caminhos ao diálogo de ressignificação na gestão democrática escolar. Na leitura das obras de Paulo Freire o objetivo passa pelo encontrar pistas, caminhos, trajetórias que deem clareza à educação democrática no diálogo, esse enquanto possibilidade ao gerencialismo incorporado nas ações de gestão (PARO, 2001; 2010).

Uma proposta que procura caminhar em busca de um diálogo, baseado em Paulo Freire (1987), possivelmente deva considerar questões referentes à dialética, ao diálogo e à dialogicidade. Esses elementos têm origens históricas, oriundas da filosofia grega e alicerçadas em séculos de construção.

Heráclito ensinava sobre a constante e rápida transformação das coisas. Afirmava que a realidade é um “ser e não ser, uma contradição”. Suas ideias sobre a incerteza das substâncias o relacionariam à criação do princípio da contradição (GADOTTI, 1995). Em Sócrates, filósofo grego, a dialética era utilizada com a finalidade de provocar seus aprendizes, quando o mesmo acreditava na dialética como método de ensino. Seu objetivo era descobrir as contradições dos pensamentos apresentados por seus alunos. Mas as bases da dialética sustentadas pela *tese e antítese*, e ainda o surgimento da síntese, teriam sido explicados mais adiante por Hegel, que se firmou como criador da dialética moderna (GADOTTI, 1995).

Conforme Souza (2003), referindo-se a Hegel, Marx, Lenine, Gramsci, Lucaks, Sartre e, no Brasil, Vieira Pinto na década de 50/60, a dialética moderna é um movimento filosófico recorrente e autocrítico, Também Dermeval Saviani (2007), criador da pedagogia histórico-crítica, é uma referência que, contendo já elementos existencialistas e fenomenológicos, aproxima-se da pedagogia dialético-fenomenológica de Paulo Freire.

Conceituar dialética não é aqui nosso objetivo, mas compreender e identificar alguns de seus princípios e características torna-se importante, quando passamos a pensar o diálogo na gestão democrática e perceber a dialética como a teoria das leis gerais do movimento, do desenvolvimento e do conhecimento humano e ainda, como modelo mental dos processos de modificação e desenvolvimento do mundo. Seus princípios (totalidade, mudança qualitativa, princípio do movimento, da contradição) encaminham nossa trajetória rumo a sua modalidade de dialogicidade, responsável pela condução de sua trajetória: o diálogo (GADOTTI, 1995).

De fato, Souza (2003) acrescenta que o diálogo apresentado por Sócrates, transformado por Hegel e redescoberto em Paulo Freire (1980; 1987; 2002), recupera a sua própria necessidade, a dialética, que é o diálogo das coisas e dos homens entre si, tomados pela percepção e pela consciência crítica. Ainda, e apesar de considerar complexo e polêmico, Saviani (2007) refere-se à dialética de Freire como idealista, uma espécie de “dialética de consciências”, que, o próprio diálogo crítico teria enquanto base o método fenomenológico existencial, sendo nesta lógica sinônimo de diálogo.

Nesse sentido, abre-se a possibilidade de entender o diálogo como condição de transformação da realidade da gestão em seu contexto gerencialista da educação, e de suas interfaces autoritárias presentes nas relações entre os sujeitos. O diálogo aparece nessa interface enquanto abertura de rumos à questão gerencial. Por essa lógica, uma referência básica da construção do conhecimento está no diálogo, que é a essência da pedagogia libertadora de Freire. Essa ação educativa centrada no diálogo apresenta na sua essência, no ato de se comunicar, em que a educação é prática da liberdade, um método de libertação (ZANELLA, 2010).

Em Síveres (2015) se adota o diálogo como base de uma abordagem dialógica e dialética, em que esses termos se interpassam e se relacionam. O diálogo é ação dialética e dialógica como possibilidade de criação, de ação transformadora, de ética, de conversa, do encontro com o outro e de sua participação, uma interlocução social. Surge numa ótica não estática, um movimento capaz de romper com a lógica tecnológica, instrumental, gerencial para ampliar horizontes.

Freire (1980) destaca que, quando os dois polos do diálogo se ligam, com amor, com esperança, com fé um no outro, e se fazem críticos na busca de algo, se instala, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só nesse momento há comunicação, “[...] momentos singulares da fala e do diálogo onde se instala o colóquio casual do dito e do não dito, do dizer e desdizer, ouvir os mesmos dizeres para então termos outros saberes”. Uma pedagogia do falar, do diálogo, e da participação (FREIRE, 1980, p. 107).

Nesse sentido, considerando a gestão escolar um processo que respeite a organicidade, pautada em sua constituição estatal, democrática e pública, a escola precisa abrir-se às vozes de seus agentes, às suas falas, ao diálogo. A reflexão coletiva, a articulação escola-família-comunidade, o diálogo consciente são pressupostos necessários para a emancipação da escola, para a democracia, aqui entendida enquanto processo de participação e fala (VEIGA, 2001).

A voz, o diálogo aparece como proposta, que busca romper as imposições, o controle autoritário, o gerencialismo, posto como força controladora que não aceita a pluralidade de opiniões. Ainda considerando a gestão escolar, Freire defende uma educação que não seja rígida, passiva e muda. Segundo ele, seja

[...]Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individu-

alismo, que desenvolva o espírito crítico e a criatividade, e não a passividade. Ao proclamar que não é neutra, que a neutralidade é impossível, afirma que a sua política é a dos interesses do nosso povo (FREIRE, 1921, p. 48).

Ressalta-se que invocar o diálogo como proposta frente ao gerencialismo existente na escola, não é receitá-lo como remédio ou cura. Freire (1987) nos alerta que ensinar e pensar educação é um “[...] ato comunicante, coparticipado”, de modo algum produto de uma mente “burocratizada”. A troca de informações a partir do diálogo é extremamente rica para o entendimento e desenvolvimento dos trabalhos educacionais e facilitador dos trabalhos de gestão, e na dimensão democrático-participativa sua existência é fundamental.

Por esse motivo, a escola, seus sujeitos e sua gestão podem ser mergulhados na intencionalidade do diálogo, que para Freire não é um produto histórico, é a própria historicização. É o diálogo, pois, o movimento constitutivo da consciência que, abrindo-se para a infinitude, vence intencionalmente as fronteiras da finitude e, incessantemente, busca reencontrar-se além de si mesma (FREIRE, 1987, p. 9). Freire (1987), infere que a tarefa de repensar a escola e estabelecer com seus sujeitos uma relação dialógica permanente, que possa superar a sociedade opressora, burocratizada e autoritária que marca seu funcionamento. Libertar-se da “cultura do silêncio” e da “educação bancária” estimula a liberdade de diálogo. O autor acrescenta que não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho e na ação-reflexão. Esse movimento promove a transformação. Assim, retoma ainda em sua “Pedagogia do Oprimido”:

Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar, se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. (FREIRE, 1987, p. 46).

Superar a gestão burocrática e abrir-se ao diálogo é chamar a comunidade

escolar a assumir sua responsabilidade no trabalho, e de acordo com a dialógica da ação de Freire (1987), os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizada que, problematizada, os desafia para a transformação da realidade injusta. Por fim, esse movimento talvez seja utópico, ideológico, mas *práxis*, ação-reflexão da realidade, mostra-se coerente ao desafio de dar voz, conferir palavra ativa aos sujeitos que fazem a escola. A transformação teria início talvez no ato de melhor ouvir, ampliar o falar, e sobretudo, dialogar.

Gestão democrática e comunidade escolar: caminhos ao diálogo e à participação

A comunidade escolar e, sobretudo seus gestores, são convidados a assegurar a participação de todos os sujeitos que fazem parte da escola. O marco legal da gestão democrática está estabelecido na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), sendo citada também como princípio que deve nortear todo o ensino público brasileiro. Acrescenta-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9.394, de 1996), indicando que o ensino será ministrado com base, entre outros princípios, no da “[...] gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino [...]” (BRASIL, 1996, Art. 3º). A LDB também determina alguns princípios, tais como: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e demais atividades pedagógicas, e a participação das comunidades, escolar e local, em conselhos escolares ou equivalentes.

O conceito de gestão democrática, neste estudo, tem como foco o princípio participativo, estabelecido pela descentralização do poder, pelo diálogo com a comunidade escolar, o compromisso, a corresponsabilidade de maneira a fomentar a participação coletiva e o empoderamento social, uma interlocução contínua entre os dirigentes educacionais e os diversos sujeitos, aumentando o diálogo, a troca, e a complexidade do indivíduo como elemento cultural a ser transposto (GRACINDO; KENSKI, 2001).

Apesar das bases legais estabelecidas, faz-se necessário, segundo Libâneo (2004), disseminar as práticas de gestão participativa, liderança participativa,

atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação. Evidencia-se imprescindível para o gestor educacional administrar suas próprias ações, respeitando as diferenças, pesquisando, analisando, dialogando, cedendo, ouvindo, e acima de tudo, aceitando opiniões divergentes, ou seja, deve compreender a importância do diálogo e da participação da comunidade, na construção da escola. Nessa condução estrutural de raciocínio, o diálogo entre o gestor e a comunidade, quando se refere a Freire (1992), nos remete à necessidade de ouvir o outro.

O atropelo no falar gera a ação de desrespeito frente à experiência e à prática do outro, neste caso, não existindo diálogo, participação. Faz-se, então, de suma importância para o trabalho do gestor, ouvir. Como liderar equipes e ser democrático se não desenvolvemos o ouvir e o diálogo? Levar a problemática ou o sentimento do interlocutor para descansar, através da reflexão acalmada pela distância física do local da discussão, por algumas horas ou dias e, conseqüentemente, não tomar decisões precipitadas, quando for o caso, evita transtornos de ordem relacional, levando as partes a um diálogo coerente, em que a prática democrática sairá fortalecida. Ouvir também faz parte do diálogo.

Considerando que a participação e o diálogo são princípios existentes numa escola democrática, observa-se em Freire (1992) uma pauta a favor da liberdade, da ética, do diálogo e do processo de participação, quando se dirige à sociedade, às instituições e à escola. Para o autor, ao excluir o outro, ao limitar o diálogo, ao extirpar a autonomia, a democracia passa a ser uma farsa; não existe democracia onde os modelos autoritários prevalecem.

A democracia no discurso de Freire (1987) se relaciona ao ideal almejado nas escolas, quando assume a igualdade, a liberdade, a participação e o diálogo. Rompe com o gerencialismo e o egoísmo, humanizando as relações. Em outras palavras, romper com as burocracias, com o gerencialismo na escola pode indicar vincular-se ao caráter democrático ressaltado por Freire (2001), quando sugere dar voz aos pais, alunos, professores, funcionários da escola, o que ele chama de democratizar o poder pedagógico e pensar a qualidade da educação num esforço coletivo e participativo. A escola nesse sentido é espaço público, político e de direito.

Adita-se a necessidade de romper com o gerencialismo e libertar-se de

uma escola pautada na concepção técnico-científica, como apresentada por Libâneo (2004). Na escola que tende a centralizar o poder no gestor destacam-se as relações de subordinação. Romper com essa concepção que estabelece a comunicação linear (de cima para baixo), baseada em normas e regras e dando ênfase nas tarefas e não nas pessoas, é uma necessidade e tarefa fundamental para o gestor democrático.

Por vezes, a fala de Freire (1992) nos leva a interiorizar e refletir sobre a necessidade de um afastamento da situação-problema, para que aconteça um entendimento dos fatos, sem a intervenção dos sentimentos e conclusões imediatas, como também é relevante tomar distância da problemática como recurso de observação, ampliando, assim, a busca por caminhos que deem convergência ao fazer democrático e dialógico.

De fato, parece que estabelecer caminhos à participação e ao diálogo pode indicar novos rumos à escola. Entretanto, Libâneo (2004) adverte que, se a participação e o diálogo não forem pensados numa ação pautada na autonomia da reflexão e na transformação das práticas, o processo de descentralização da educação imposto pela política brasileira pode constituir-se muito mais em transferência de responsabilidades, do que partilha do poder.

Nessa perspectiva, recorreremos novamente a Freire e Shor (1986), para sua obra “Medo e Ousadia”. O autor destaca que é impossível ensinar participação sem participação! É impossível só falar em participação, sem experimentá-la. Aprende-se democracia fazendo democracia. Pensar na ação transformadora necessária ao fazer democrático é uma chamada clara à ação-reflexiva da prática e o descarte ao comodismo e à apatia. Infere-se que o autor estabelece uma ligação estreita entre democracia, participação e diálogo. Essa interação pode permear as ações de gestão na escola, que caminha rumo à democracia.

Gadotti (1995), na obra “Pedagogia: diálogo e conflito”, discorre sobre a estrutura da escola, questiona inteiramente o papel do diretor como administrador e da escola como uma empresa. Enquanto administrador, o diretor deixa de ser educador, no sentido de que antes competia a ele toda a tarefa da direção da escola, no sentido psicológico e vocacional. Possivelmente, o gestor não abriu espaços ao exercício democrático ou à prática do diálogo como forma de interação e resolução de problemas, ou até mesmo para o desenvolvimento de relações

fortificadas pelo diálogo e pelo entendimento e respeito ao outro. Evidentemente, sem a ação dialógica, o diretor torna-se um mero executor de uma legislação. A participação e a democracia podem não emergir nesse contexto.

Nessa direção, as incumbências do gestor quase que o isolam, guiando-o para um trabalho cotidiano, que pode resumir-se basicamente à parte burocrática do trabalho escolar, assim colocado. A quem, pois, compete a ação do fazer democracia na escola? Aos professores e coordenadores? Quando da ocupação em reuniões e preenchimento de relatórios, a quem é delegada a ação democrática, a prática do diálogo nas escolas? Possivelmente, os pais e até mesmo muitos alunos não reconhecem o gestor da escola, pois a convivência com a comunidade escolar é escassa. De acordo com Gadotti (1995), é impossível realizar uma educação democrática numa estrutura autoritária. Enquanto os mecanismos estruturais não forem modificados, a escola continuará gerencial, técnica e burocrática.

Gadotti (1995) responde a essa questão orientando que, para professores, alunos, funcionários, zeladores, entre outros, em uma direção autoritária deva existir outro ensaio de gestão. É preciso que haja uma gestão democrática da educação em níveis superiores, é necessário dialogar, abrir-se à participação e ensaiar a transformação. Este processo ocorre pelo diálogo, pela fala, pela expressão de sentimentos e vivências. Ainda, nesse diálogo estabelecido pelos autores, a participação deve ser utilizada para levantar os problemas da comunidade, orientar soluções e abrir debates, para a transformação. Utilizar a comunidade para participar apenas na execução de tarefas, às vezes até bastante úteis para a escola, mas em relação às quais as pessoas não sabem o porquê e sua razão de ser, é entendê-las como meras tarefairas.

Tomando como exemplo uma situação colocada por Freire (1992), quando de sentimentos e atitudes percebidos no exílio, tem-se, por vezes, a necessidade de esvaziar a casa, ou deixá-la semivazia. Na escola pode-se observar este fenômeno quando, diante da necessidade de mudança da prática, para uma abertura de diálogo, tem-se a casa mantida semivazia, ou seja, vazia de voz, de fala, de participação. Tem-se nos gabinetes dos gestores, assim como nas salas de aula, sujeitos ensimesmados e fechados, apenas seguindo a burocracia de relatórios e preenchimento de planilhas, num sonho de experiência democrática estática.

A educação para ser democrática exige uma tomada de decisão, na concepção

freireana, uma atitude dialogada e participada. A neutralidade ou o silêncio torna-o impossível. Freire (1996) sustenta:

Ao educador democrático, consciente, existe a impossibilidade da neutralidade da educação, se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante (FREIRE, 1996, p. 43).

O autor não atribui à escola poderes imbatíveis e insuperáveis capazes de solucionar todas as questões sociais. Na verdade, ele apresenta à educação, e sobretudo ao educador e ao gestor, pistas para pensar e repensar a importância de sua tarefa político-pedagógica, pautada numa ação refletida num processo democrático e participativo. De acordo com Freire (1996), o conceito de gestão democrática passa pela participação, recriação das estruturas escolares, com base no diálogo. Requer escolha autêntica por um mundo melhor, capacidade de luta, respeito às diferenças, presença no mundo, o entendimento de que sua experiência na escola é um momento, mas um momento importante, que deve ser participado, coletivo, dialogado e democrático.

Nessa perspectiva, Freire (1996) é contundente ao pontuar que de nada serve falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante. De nada serve a neutralidade frente ao diálogo e à democracia, quando estas podem ser talvez a estrada ou rumo que buscamos para transformar a realidade perversa que envolve a escola. A democracia aqui invocada configura-se numa concepção cuja gênese é a participação e o diálogo.

Em relação à gestão na escola e à democracia, Lima (2002), em estudo da obra de Paulo Freire, nos indica que as escolas democráticas são consideradas espaços de educação crítica, participação e cidadania democrática, constituindo elementos de revitalização da esfera pública. Nesse sentido, as escolas seriam espaços abertos e democráticos, propiciadores da participação de professores e alunos, de pais e mães e de outros setores da comunidade local. Espaços de participação, que não são encenados, de maneira formal e ritual, subordinados, vigiados ou controlados, porém, vitais no processo de tomada de decisões. A escola democrática, na concepção de Freire, não é apenas para alcançar resultados

ou atingir metas numéricas, mas, espaço de diálogo no processo educativo e na prática pedagógica, pois, “[...] só decidindo se aprende a decidir, e só pela decisão se alcança a autonomia” (FREIRE, 1996, p. 119). Democracia que rompe o gerencialismo pela fala, pela participação, pelo diálogo.

Método

A investigação qualitativa de cunho exploratório teve como amostra cinco gestores, em atividade de gestão, que atuam em escolas municipais no estado de Goiás, cidade de Valparaíso, com formação superior e experiência mínima de dois anos nas atividades de gestão escolar. Eles foram identificados por G1, G2, G3, G4, G5; são de diferentes escolas da cidade. Esse município possui 59 instituições de Ensino Fundamental, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (BRASIL, 2015), na rede pública municipal, com estudantes de 1º ao 9º ano da Educação Básica. Os índices de aprovação alcançam mais de 80% , segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2016), registrando ainda um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹⁵ de 3,7 pontos, e meta estadual de 6,0 pontos.

Os dados da pesquisa tomaram por base o estudo de campo realizado no município, fontes bibliográficas, tendo como foco teórico principal, as obras de Paulo Freire, documentos dos dados escolares da cidade em que se fez a investigação e a realização de entrevista semiestruturada, seguindo roteiro composto por seis questões que foram respondidas pelos gestores separadamente, e posteriormente transcritas para análise. A sequência de questões permitiu uma organização flexível possibilitando a ampliação dos questionamentos à medida que as informações foram sendo fornecidas pelo inquerido.

O nível de formação dos respondentes confere com o grau de pós-graduação, e declaram ter realizado cursos de formação diversos ao longo dos últimos dois anos. No que concerne ao tempo de atuação como gestor, todos declaram

15 O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação).

experiência anterior com uma média de quatro anos de atividade profissional na função diretiva.

A análise de dados seguiu as bases teóricas da análise de conteúdo de Bardin (1995). As palavras e categorias que se alinham ao objetivo da pesquisa foram: diálogo, democracia e participação, inicialmente elencadas nos referenciais teóricos e admitidas após análise de resultado das entrevistas e pesquisa de campo.

Considerações a respeito das entrevistas

Os gestores escolares estudados demonstram relacionar o diálogo e a democracia enquanto possibilidades de participação democrática. Em suas falas há indícios de apoiarem a democracia na participação dos professores e no diálogo, quando organizam as atividades de planejamento escolar. G5 respondeu: “O diálogo com certeza é a melhor ferramenta em nossa área, a educação. Em nossa unidade os projetos pedagógicos, PPP (Projeto Político Pedagógico), planos de ação para a aplicação de recursos públicos, bem como as ações que desenvolvemos, sempre são discutidas com o grupo, para que somente após o consenso sejam tomadas as melhores e possíveis decisões, aprendemos fazendo”.

Por sua vez, quando questionado sobre o diálogo e a participação da comunidade na escola, G1 considera: “Sim. O diálogo é importante de forma a permitir que todos exponham suas ideias, participem das decisões tomadas pela gestão, direcionando é claro para sugestões que venham de acordo com o melhor para a escola”.

Por seu lado, G4 acrescenta: “Para se fazer um bom trabalho tem que ter diálogo”. Essas falas sinalizam na direção do pensamento de Paulo Freire quando declara: “Aprende-se democracia fazendo democracia, aprende-se dialogar dialogando” (FREIRE; SHOR, 1986.) O gerencialismo que nos absorve no mundo de hoje, fluído e técnico, desvia-nos da reflexão e do diálogo proposto. Freire convida a repensar as práticas enraizadas.

No que tange à participação da comunidade, cabe dizer que ainda é uma dimensão que preocupa os gestores e um desafio na ampliação do diálogo. G3 refere que a participação da comunidade nos eventos e convites da escola é bem

inferior ao esperado pela equipe escolar, e G4 relata que a comunidade “colabora de acordo com o que pode, mas como toda comunidade escolar do município deixa muito a desejar”. Nessa linha de raciocínio, a participação histórica, política e consciente proposta não alcança a participação enquanto prática para a liberdade e necessidade do diálogo.

A participação da comunidade na construção do diálogo escolar, relatada pelos gestores, está associada a uma condição de convite para eventos sociais. Esse dado fica explícito na fala dos gestores G1, G2 e G3, quando destacam: “a comunidade participa quando convidada para as festas e eventos da escola”. Essa postura não propicia uma relação cotidiana, crítica e de transformação da realidade escolar, pois ainda carece de existir uma escolha espontânea na participação e na tomada de decisões nas rotinas escolares, e não somente em momentos estanques. Uma liberdade, uma emancipação que é construída participação do gestor, dos professores e dos demais integrantes da escola, quando abrem espaços e oportunidades diversificadas ao debate na instituição.

Os dados recolhidos dos gestores alinham-se com o que mostra o questionário da Prova Brasil, para a realidade das escolas municipais de Goiás, em que apenas 29% delas elaboraram o Projeto Político da Escola em diálogo com a comunidade escolar, conforme dados do IBGE (BRASIL, 2015). Refletir esse movimento de emancipação, escolha e participação, sugere debater a condição sobre o mundo em que vivemos, e de modo especial o mundo da escola. Nessa trajetória convém não apenas seguir o movimento das verdades repetidamente impostas, ultrapassar a barreira do ser e estar oprimido; para o ser democrático, dialógico, e participar por escolha, vontade. (FREIRE, 1987).

Pensar no diálogo e na democracia enquanto possibilidades e não como utopias que não se concretizam como ação consciente, que não se conformam com a realidade existente, é algo que se evidencia na fala dos gestores, porém, a percepção de gerencialismo não apareceu muito claramente nas respostas. Manifesta-se G3: “acredito muito no diálogo em qualquer situação, principalmente no campo pedagógico”. G2 afirma: “O diálogo com certeza é a melhor ferramenta em nossa área, a educação”. E acrescenta que em sua visão de gestão “Não está claro o gerencialismo, este poderia ser a burocracia”.

Quando questionados sobre as posturas gerencialistas praticadas na escola,

todos os gestores demonstraram não ter percepção clara da realidade na qual ela se insere, ou mesmo do conceito de gerencialismo escolar, apesar de falarem abertamente sobre participação, diálogo e democracia. Os processos burocráticos, as metas a serem alcançadas, os índices exigidos pelo município, a organização administrativa e a distribuição do poder na escola, evidenciadas nas observações de campo, são relações gerenciais que não são percebidas pelos gestores. O diálogo delinea a fala dos educadores, gestores, mas eles parecem não o inserir em seus fazeres pedagógicos, administrativos ou de planejamento, possivelmente por não compreenderem questões conceituais sobre gerencialismo. Um estudo mais aprofundado indicaria uma possível resposta para tal situação.

No caminhar em direção ao diálogo enquanto ação, Síveres (2015) motiva-nos a pensar e a fazer da educação um processo dialógico e de presença, um desafio constante de conexões, aproximações e partidas. O autor aponta para o seguir na crença e na busca por uma escola dialógica, participativa e democrática, de relações mais humanas, fraternas, solidárias, éticas. Os resultados coletados indicam que ainda se carece de mais análise e investigação acerca do tema para se poder chegar a evidências satisfatórias e, algumas possibilidades sobre o tema, principalmente sobre as causas da problemática analisada nesse estudo.

Conclusão

Encontrando respaldo e caminhando com o pensamento em Paulo Freire, quando em sua “Pedagogia da Esperança” nos adverte de que nada se faça sem o debate de todos.... E ainda (1992, p. 58), a democratização da escola não é puro epifenômeno, resultado mecânico da transformação da sociedade global, mas fator também de mudança (...) nem autoritarismos, nem siliciosidade é o de que precisamos. A ação de mudança de paradigma, do apenas falar ao agir, ainda carece de se estabelecer como prática comum nos espaços escolares, uma vez que a teoria, como nos foi apresentado no trabalho de pesquisa, difere da prática exercida pelos gestores entrevistados.

As conclusões por ora elaboradas ressaltam e evidenciam a necessidade de se ampliar o debate sobre a realidade do contexto gerencialista a qual esses

gestores estão submetidos e que não mostram claramente em suas falas, mas, aparece expresso em rotinas administrativas e burocráticas exigidas pela função. Possivelmente, novos estudos sobre a questão devam avançar em relação ao preenchimento dessa lacuna. As estratégias de aproximação e participação da comunidade ainda apontam fragilidades na construção de uma escola democrática, o que se relaciona com a proposta do diálogo enquanto caminho, criação, ação e transformação. A participação da comunidade faz-se em momentos pontuais, não se concretiza no planejamento da escola e aparece na fala dos gestores como um convite a eventos ou festas.

Avançar na pesquisa sobre a questão do diálogo na ótica freireana pode resgatar a crença de uma escola dialógica, participativa e democrática, de relações mais humanas, fraternas, solidárias e éticas. De fato, parece que ainda padecemos em decodificar as relações na escola e de seus agentes. Resgatar o direito do diálogo, da participação em busca de transformar o trabalho do gestor e de toda comunidade em ações conscientes, críticas e abertas ao diálogo, tem sua gênese na mudança de postura dos dirigentes escolares, em suas percepções de democracia, diálogo e participação.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1995.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Ministério da Educação. LDB – **Leis de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394. 1996.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Cidades**. 2015. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=522185&idtema=156&search=goias|valparaiso-de-goias|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

_____. MEC/INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. Notas Estatísticas.

2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2017.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire**; tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Educação e Mudança**. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1981.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana Lopes. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

_____; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

GRACINDO, R. V.; KENSKI, V. M. Gestão de sistemas educacionais: a produção de pesquisas no Brasil. In: **ANPAE. Políticas e gestão da educação**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2001, p. 113-126. Série Estado do Conhecimento, n. 5.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia. 2004.

LIMA, L. C. Modernização, Racionalização e Otimização: Perspectivas Neotaylorianas na Organização e Administração da Educação. **Cadernos de Ciências Sociais**, n. 14, p. 119-139, 1994.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. (Guia da escola cidadã; v.4). 2ª edição, São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

PARO, V. H. *Educação como exercício do poder*: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez: 2010.

_____. **Gestão Democrática da escola pública**. São Paulo: Ática: 2001.

PETERS, M.; MARSHALL, J.; FITZSIMONS, P. Gerencialismo e Política Educacional em um contexto global: Foucault, neoliberalismo e a doutrina da autoadministração. In: BURBULES, N.; TORRES, C. A. (Eds.). **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SÍVERES, L. **Encontros e diálogos**: pedagogia da presença, proximidade e partida. 1. ed. Brasília: Liber Livro, 2015.

SOUZA, G. L. de. Dialética resumo histórico e conceituação. **Periódicos UNB**. Disponível em: < <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/download/5396/4495>> Acesso em: 20 de mar. 2017.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. **Dimensões do projeto político-pedagógico**: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, p. 59-76, 2001.

ZANELLA, J. L. Considerações sobre a Filosofia da Educação de Paulo Freire e o Marxismo. **Quaestio: revista de estudos em educação**, [S.l.], v. 9, n. 1, p. p. 101-122, ago. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/170>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

DIALOGANDO SOBRE AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM

Luiz Síveres¹⁶
Rosa Jussara Bonfim Silva¹⁷
José Ivan Lopes¹⁸

Introdução

Este trabalho tem como objetivo discutir e relacionar a importância da afetividade e da interação nas relações educativas. O texto aborda a problemática da influência da afetividade e suas implicações no processo de interação entre educador e educando. A teorização do estudo toma como base de reflexão Wallon (1968; 1978), com o devido destaque para os conceitos de afetividade e o ser humano como realidade organicamente social; Vygotsky (1994; 2007; 2016), especificamente no que se refere à subjetividade e ao processo de interação; e, por fim, o problema da intencionalidade educativa na perspectiva da fenomenologia de Husserl (2001).

16 Pós-Doutor em Educação e Psicologia (PUC/SP). Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (UCB/DF). E-mail: luiz.siveres@catolica.edu.br.

17 Doutoranda em Educação (UCB). E-mail: rosa.jsilva@catolica.edu.br.

18 Mestre em Ciências da Religião (UCMG). Diretor Acadêmico da Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). E-mail: diretoria@finom.edu.br.

A relevância da observação e da escolha dos sujeitos participantes da pesquisa realizada traz presente a sintonia entre o que se busca de si no outro e do outro em si. As professoras entrevistadas contribuíram por meio das experiências vividas em sala de aula. O trilhar metodológico trouxe primeiramente o situar os sujeitos da pesquisa, que são professoras alfabetizadoras. A segunda fase buscou as posições dos pesquisados acerca da temática. Um terceiro desafio foi evitar o distanciamento entre posições teóricas, posições discursivas e recurso da pesquisa. E, finalmente, materializar as entrevistas, buscando um diálogo entre os relatos solitários.

Assim, a pesquisa apresenta narrativas de professoras, que foram reunidas com o objetivo de refletir e despertar nos educadores, pelo menos em parte, o valor da afetividade e da interação para a consolidação do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Para discutir as possíveis relações entre intencionalidade educativa, afetividade e interação no espaço escolar, o estudo tomou como base de análise as contribuições de professoras alfabetizadoras da rede municipal de João Pinheiro, município situado no noroeste de Minas Gerais.

A abordagem metodológica embasou-se na pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2016), tendo como método a entrevista semiestruturada, que buscou compreender como estas experiências podem contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças. O trilhar metodológico trouxe à luz as particularidades vivenciadas pelos docentes na relação educador e educando dentro de um determinado cenário sociocultural, e ampliou-se sobre as questões da intencionalidade educativa que dizem respeito ao conjunto de estratégias de ensino, finalizando com a possibilidade da afetividade estreitar os laços entre o saber e o aprender.

A problemática apresentada foi categorizada e baseou-se na conceituação do afeto, da interação entre afetividade e relações educativas e seu impacto ou não, no processo de ensino e aprendizagem. O procedimento de coleta e análise de dados baseou-se na análise de discurso de Foucault (1986, p.56): “Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas”. Para o autor, as narrativas discursivas constituem uma experiência vivencial, que se configura na escuta ativa e interativa.

Os principais conceitos de Wallon, Vygotsky e Husserl

Wallon define o ser humano como organicamente social. Para este teórico, a criança evidencia uma relação de dependência com o adulto, dessa maneira, a construção de significados vai se formando gradativamente por meio de uma relação dialética entre o eu e o outro. Ou seja, para o autor (1978, p.32), “[...] a criança só sabe viver a sua infância. Conhecê-la pertence ao adulto”.

Nota-se na teoria walloniana que alguns conceitos estão intercalados e em constante movimento. Os conceitos fisiológicos e afetivos como referencial para a construção da individualidade, e a linguagem e a representação como aquisição gradual do conhecimento. De acordo com Wallon (1978), as emoções são manifestações subjetivas, mas alicerçadas pelo organismo. O autor estabelece um vínculo indissociável entre sujeito, corpo e ambiente. Portanto, a afetividade se desenvolve dentro de um processo de amadurecimento orgânico, social e cultural.

Vygotsky define o ser humano como ser social, em que o desenvolvimento do pensamento se forma e transforma por meio da relação com o outro. Para o autor (2007, p. 139), “[...] o pensamento orientado é consciente, isto é, prossegue objetivos presentes no espírito de quem pensa”. Portanto, o desenvolvimento humano é um ato social a passar obrigatoriamente pelo desenvolvimento da pessoa que, por sua vez, evolui a partir das experiências com o meio cultural e social.

De acordo com Vygotsky (2007), o pensamento e a linguagem são indissociáveis no processo de interação entre os sujeitos. E estas funções ocorrem progressivamente com o amadurecimento do conhecimento que, por sua vez, ocorre por meio da relação homem/mundo, relação que é mediada pela linguagem e por sua carga cultural.

Na perspectiva de Husserl (2000), a razão caracteriza-se por ser o valor maior para o ser humano. A pessoa é identificada e se realiza pela racionalidade. Ao analisar a possibilidade do conhecimento e as formas para elaborá-lo, o autor analisa a questão e reconhece que os sentimentos, por sua vez, são a resposta mais eficaz quando se refere ao problema do conhecimento, pois eles são a via que leva à verdade do conhecimento. Desta forma, razão, conhecimento e sentimento se complementam numa relação mútua de interdependência.

Por meio da fenomenologia, o pensador alemão possibilita a união das propostas de Wallon e Vygotsky. Nela o autor enfatiza a relevância do questionamento acerca do conhecimento tanto físico, quanto psíquico. Haja vista que para ele o ato de conhecer é um mistério que muda constantemente e se adequa ao novo. Husserl (2000, p. 51) é enfático ao questionar: “[...] como se pode estabelecer a crítica do conhecimento?”.

Nesse sentido, torna-se relevante inquietar-se com o saber natural e estático, tendo em vista que o processo de ensino e aprendizagem, aliado à intencionalidade pedagógica, deve trazer a reflexão para o campo do como e aonde o processo educativo deseja chegar por meio da somatória de situações entre educador e educando.

Ao propor a chamada fenomenologia, Husserl, por sua vez, passou a influenciar o pensamento, tanto na perspectiva filosófica quanto científica e educacional. Na verdade, a maior contribuição do filósofo alemão se dá quando da sua ruptura com o chamado objetivismo, a saber, com a tendência científica e filosófica orientada para a reflexão puramente objetiva e promotora do distanciamento da vertente humanista. Dessa forma, Husserl indica outra via possível para a ciência e para a educação.

A proposta de Husserl (2002, p.88) toma como referência a forma pela qual ele mesmo define o ser humano e descreve suas especificidades: “[...] desde Sócrates, a reflexão toma por tema o homem em sua humanidade específica, o homem como pessoa, como sujeito concreto, construtor de sua história e da história da humanidade”. Desta forma, ao considerar o chamado “mundo da vida”, o referido filósofo retoma um conceito relevante, e que é avaliado por ele como uma reflexão de primeira grandeza. Por essa razão, o autor propõe a verdadeira humanização da educação e retoma o conceito que revela a sua compreensão antropológica, uma vez que destaca o que considera valores essenciais do ser humano.

Para a educação especificamente, a fenomenologia de Husserl (2001) apresenta contribuições inestimáveis, pois, nessa linha de pensamento, ele compreende a educação como formação, o que significa dizer que o seu papel vai além da simples instrumentalização. Esta última considera o ato de ensinar como algo mecânico, que prioriza a memorização e a reprodução de ideias ou conceitos de forma impessoal e objetiva, descaracterizando a educação enquanto ato humano.

A formação, por sua vez, é uma atividade eminentemente humana, marcada pela capacidade de exercício da criatividade e da liberdade; para tanto, utiliza-se da sensibilidade, da criticidade e da autonomia humana. Para Husserl, a formação se assemelha à *paideia* grega, ou seja, à educação que resgata o sentido da vida, da criatividade humana e da cultura.

O pensamento de Husserl une as propostas de Wallon e Vygotsky. O primeiro aspecto relevante que identifica o pensamento de Husserl como elo de ligação é a própria concepção de fenômeno, por meio do qual ele explica o ser humano e a sua capacidade de gerar conhecimento e de se relacionar com o outro numa construção humanizadora. Em segundo lugar, do ponto de vista do filósofo alemão, é evidenciado a urgente necessidade de utilizar-se dos elementos da afetividade e da interação na prática educacional, tendo em vista o resgate do verdadeiro sentido da educação como prática formativa da identidade humana, conforme aponta Fernandes (2011, p. 38): “[...] ensinar é uma relação que se dá por causa, isto é, por amor, da aprendizagem. É uma relação entre aprendizes: entre alguém que, na maturação da experiência do aprender, de repente, se tornou mestre e alguém que ama, quer, busca o aprender”.

A construção da relação interpessoal entre educador e educando

De La Taille, Oliveira e Dantas, (1992, p. 44) enfatizam que “A palavra carrega a ideia, como o gesto carrega a intenção”. Partindo dessa reflexão, a construção da relação interpessoal pode ser entendida como um processo de mediação entre os sujeitos por meio de elementos sociais e culturais. Conforme aponta a educadora 3: “Através da afetividade o trabalho do professor ganha êxito, a conquista dos seus objetivos são todos alcançados”. Neste sentido, a reflexão metodológica por meio da pesquisa qualitativa sobre o processo de ensino e aprendizagem desempenha, desempenha um papel crucial na medida em que possibilita o processo de desenvolvimento humano, na medida em que dá voz aos participantes.

Observe-se as inferências da educadora 1: “O professor deve ter uma postura de facilitador para o ensino e aprendizagem, do contrário ele bloqueia o

desenvolvimento do aluno, deve visar à construção do cidadão em todos os seus direitos e deveres. Assim, seu trabalho deve ser afetivo e de qualidade”. Nesta análise é possível identificar a prática docente como o meio de construir direitos e deveres, o que afasta as possibilidades de uma aproximação afetiva e cooperativa. No discurso analisado impera o consumismo de diretrizes curriculares, como afirma Husserl (2000, p. 5): “Desenvolveremos as nossas meditações dum modo cartesiano, como filósofos que principiam pelos fundamentos mais radicais”. O modelo cartesiano das escolas evidencia a aplicação mecânica da prática pedagógica.

Por outro lado, é possível perceber nas narrativas, discursos que facilitam a conciliação entre conhecimentos teóricos e interação docente, influenciados pela afetividade, conforme aponta a educadora 4: “Refletir sobre as necessidades de cada criança, conhecer e proporcionar-lhe uma relação afetiva, comunicativa no seu processo de ensino e aprendizagem”. A reflexão sobre as aprendizagens da prática por meio da afetividade como fio condutor da interação entre educadores e educando, é reforçada pela análise da educadora 5, ao afirmar que é relevante “Colocar-se à disposição dos seus alunos, na posição de facilitador da aprendizagem”.

É inegável o impacto da relação educador e educando no processo de ensino e aprendizagem. De um lado, os discursos das educadoras apontam que o processo de mediação pedagógica é fundamental na relação que se estabelece entre educador e educando. Este delinear é evidenciado pela narrativa da educadora 8: “O educador é o mediador do saber, ele deve ser flexível e aberto à mudança, o mesmo deve trabalhar de acordo com a realidade dos alunos de forma que a construção do saber seja edificada de forma atrativa”.

O mesmo é sugerido pela educadora 9: “O professor tem um papel de mediador na construção do conhecimento do educando, ele indica a ponte cabendo ao aluno atravessar ou não”. Essa mediação pedagógica requer um movimento de aproximação, o que é reforçado pelo conceito de interação de Vygotsky (1994), ou seja, a convivência e vivência educacional deve proporcionar um alinhamento entre educador e educando.

O saber evidenciado pela educadora 6 aponta que “O professor é aquele que conduz ao aluno, cativando para um bom relacionamento, sendo exemplo

para o aluno no futuro”. Nessa mesma linha de pensamento, Husserl (2000, p. 59), afirma que “as variações deixam de ser variações daquilo que se intenciona no pensamento”, ou seja, os saberes, a afetividade e a intencionalidade educativa têm relação direta entre o processo de aprendizagem e a condução das estratégias de ensino.

De acordo com Wallon (1978), o processo educacional deve perceber a criança em sua totalidade, como ser ativo, concreto e social. Nessa linha, a percepção da educadora 3 indica que “A insegurança às vezes faz com que o aluno deixe de esclarecer várias dúvidas no seu processo de aprendizagem, o professor muitas vezes impõe suas regras e não dá significância aos sentimentos do aluno”. A partir do exposto, é possível identificar que a afetividade deveria estar presente em todas as esferas do processo educativo, podendo interferir positiva ou negativamente na aquisição da aprendizagem.

As postulações de De La Taille, Oliveira e Dantas (1992, p. 33) elucidam que “A aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que só podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas”. Nesta reflexão parece estar conectada a abordagem da educadora 4, quando refere: “Podemos torná-los seres incompletos e necessitados de diálogo durante o relacionamento profissional, afetivo e emocional”.

Identifica-se claramente nos discursos das educadoras que a mediação pedagógica é um dos principais fatores determinantes da qualidade dos vínculos dentro das salas de aula, o que vem confirmado pela educadora 1: “A falta de afeto pode bloquear o ensino e aprendizagem; a escola é a continuação do lar, por isso não pode estar limitada em fornecer somente conhecimento conceitual, a afetividade é importantíssima para que o aluno se sinta seguro para desenvolver seu aprendizado”.

No entendimento de Vygotsky, Luria e Leontiev (2016, p. 161), “[...] o conceito de consciência é tão central, quanto à concepção das relações entre afeto e intelecto”. Deve-se, no entanto, sintetizar que as complexidades das relações afetivas no processo de ensino e aprendizagem, podem caracterizar ou descaracterizar as possibilidades de uma educação que preze pelo desenvolvimento humano.

As contribuições da afetividade na relação educador e educando

Wallon (1978, p. 91) considera que “A emoção necessita suscitar reações similares ou recíprocas em outrem”. Em consonância com o autor, a educadora 1 elucida “São bem claros os benefícios. A criança tem mais interesse, pois percebe carinho e proteção, assim o educador consegue êxito no resultado final”. É possível verificar a consonância também na narrativa da educadora 4: “Facilita a convivência entre ambos, respeitando e interagindo de forma objetiva dentro do espaço escolar e social”. As contribuições das educadoras concentram-se nesta categoria, a forte carga afetiva da sala de aula, através das relações interpessoais entre educadores e educandos. Configuram situações que são percebidas pelos olhares, linguagem verbal e não verbal, contatos, proximidade e distanciamento.

A teoria de Wallon (1978) serve como instrumento para a reflexão pedagógica dentro da narrativa da educadora 5: “Traz mais facilidade de concentração, compreensão, socialização e desempenho escolar”. A reflexão suscita a necessidade de aliar prática pedagógica dentro do universo da criança, tanto no campo afetivo quanto cognitivo e social, o que é evidenciado pela educadora 8: “Os benefícios são grandes, uma vez que esta relação facilita o ensino, transmitindo segurança para ambos. Cria-se um elo entre o saber e o aprender”. Enfatizado pelo autor, o processo de ensino e aprendizagem deve integrar à sua prática e aos seus objetivos duas dimensões: a social e a individual.

Vygotsky (1994, p. 75) afirma que “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica)”. Dentro desta perspectiva, a educadora 4 apresenta a seguinte reflexão: “É revestido pelos ensinamentos e aprendizagem, as crianças têm livre arbítrio quanto ao uso do diálogo no espaço escolar”. Já a educadora 1 salienta: “Minha relação com os meus alunos é bastante eficaz, procuro sempre estar mais próxima possível das crianças, percebo que elas também demonstram muito carinho comigo e tem confiança”.

Amparada em Cavalcante e Góis (2015), a educação deve favorecer o fortalecimento dos vínculos entre as pessoas. Nas reflexões da educadora 9, a mesma reforça: “O amor nos permite desenvolver todas as atividades e é a ponte

que nos liga ao outro, transmitindo segurança e sensatez suficiente para conduzir o ensino aprendizagem”. Ao trazer a questão de relação educador e educando, a educadora 5 afirma: “Ótima! Com muito diálogo, carinho, afeto e limites a serem seguidos”.

Portanto, é possível identificar que os discursos dos educadores sugerem que a relação educador e educando constitui um espaço significativo dentro do processo de aprendizagem, haja vista que as relações interpessoais implicam em um enorme poder de impacto afetivo tanto nos educadores quanto nos educandos, podendo ser positivo ou negativo, dependendo da forma de como essas interações são vivenciadas. Nesta linha de reflexão, Vygotsky (1994) enfatiza que a boa aprendizagem é aquela que promove o desenvolvimento intrínseco e extrínseco.

Síveres (2016, p.19) sugere que a compreensão do diálogo tenha como lócus “[...] uma dimensão individual, comunitária e social”. Assim, o diálogo é um meio primordial em um ambiente escolar comprometido com uma educação humanizadora, o que só poderá se concretizar através de um projeto pedagógico que tome como responsabilidade o desenvolvimento humano e perceba as complexidades inerentes nos espaços educacionais.

A partir das reflexões da educadora 8, a presença do diálogo é manifestada pela seguinte narrativa: “Acredito que minha relação com a turma é muito boa, pois o diálogo é parte cotidiana do meu fazer pedagógico, trazendo a realidade do conteúdo para bem próximo deles, uma vez que a educação não é engessada, muito menos está pronta e acabada”. É possível visualizar na reflexão da educadora a construção de uma instituição educativa que promova a democracia, a cidadania e efetivamente a proximidade entre os sujeitos por meio do diálogo.

Relaciono-me de forma tranquila e equilibrada, permito que o aluno construa seu próprio aprendizado de forma crítica e segura. Atuo com responsabilidade e paixão, certa do que faço. Tenho uma proposta pedagógica de desconstrução da realidade dada, onde o aluno é levado a ler nas entrelinhas, ou seja, “o que não está escrito”, o que o outro fez questão de não deixar óbvio. O diálogo é essencial dentro da sala de aula. (Educadora 9).

A contribuição da educadora 9 sugere que é necessário um maior esforço

entre o saber falar e ouvir, diminuindo a distância entre simetria e assimetria, observando os saberes dos educandos, não subjugando o espaço social e cultural em que a escola está inserida. De certa forma, isso também é reforçado pela educadora 7: “Muito boa, eu trato meus alunos como gostaria que meus filhos fossem tratados na escola pelos professores”. As narrativas são recriadas a partir da reflexão de Freire (1999, p.77): “A capacidade de aprender, não é apenas para nos adaptarmos à realidade, mas, sobretudo, para transformar, para nela intervir, recriando-a”.

De acordo com Foucault (1986, p.135), “Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso”. Este sentido está expresso na fala da educadora 6: “É muito boa, pois sei dar carinho e respeito na hora certa, sendo assim, temos um bom relacionamento”. Ou seja, as narrativas se entrelaçam e se configuram em expressões de sentido e de significado dentro do fenômeno social, educacional e subjetivo.

Deve-se destacar que as entrevistas trouxeram um forte direcionamento sobre a necessidade de pensar a afetividade e as relações de interatividade no processo de ensino e aprendizagem, como meio norteador para a constituição do sujeito e da aquisição do conhecimento. Cria-se, assim, conforme entendem Fernandes e Coêlho (2013), uma possibilidade do despertar para a convivência nas salas de aula.

A definição do afeto e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem

Ao definir o afeto, o princípio deste sentimento é a expressão da emoção que surge durante toda a vida, e, durante o processo de ensino e aprendizagem, há uma sintonia entre a emoção e a cognição. Neste sentido, essas manifestações interferem no processo de interação entre educador e educando. Conforme, podemos identificar na narrativa da educadora 1: “A afetividade a meu ver contribui bastante no ensino e aprendizagem, sendo uma postura que facilita e estimula este processo”. A narrativa da professora enfatiza as concepções de De

La Taille, Oliveira e Dantas (1992) sobre a afetividade, pois percebemos que os autores apresentam uma sintonia com relação aos conceitos essenciais do fenômeno afetividade. Ambos tomam como norte a concepção de desenvolvimento humano na perspectiva dos âmbitos emocionais, orgânicos, culturais e sociais. Dessa forma é possível compreender fatores como interação e complementaridade entre o pensamento de Wallon e de Vygotsky na linha da afetividade.

De La Taille, Oliveira e Dantas (1992, p.86) defendem que “[...] a inteligência não se desenvolve sem afetividade, e vice-versa, pois ambas compõem uma unidade de contrários”. A reflexão da educadora 2 parece conectar com essa convicção do autor, quando considera: “Afeto é um sentimento de carinho, amor, amizade. Esse sentimento é muito importante no processo de aprendizagem, pois, para ensinar o professor tem que ter amor ao que faz”. Neste sentido, os discursos denotam a relevância da temática proposta para o desenvolvimento da aprendizagem.

A definição da palavra afeto a meu ver são sentimentos ligados à expressão de carinho, amor que proporciona segurança a pessoa que está sempre presente na sua convivência diária. A relação desse sentimento no processo ensino aprendizagem contribui positivamente no desenvolvimento educacional e aprendizagem da criança. (Educadora 4).

Dentro deste viés reflexivo da fenomenologia que permeia o espaço educativo, a inferência da educadora 4 contribui no sentido de apontar que a afetividade é um sentimento de afeição, carinho que se tem por algo ou alguém. E que a afetividade tem um papel fundamental no processo ensino e aprendizagem.

Ao analisarmos as contribuições das educadoras, e entrelaçarmos os sentidos e os significados das narrativas, é possível perceber a necessidade de saber gerir situações que ocorrem na relação educador e educando, atentar para uma prática pedagógica humanizada, compreendendo os limites individuais e as contribuições coletivas. Essa compreensão também se evidencia no pensar da educadora 6: “Para mim o afeto e o carinho são fundamentais, e, ao mesmo tempo o respeito entre ambos, pois só assim é possível obter uma aprendizagem significativa”.

A aquisição do conhecimento é uma relação cíclica entre os sujeitos. Como

assevera Vygotsky (1994, p. 24), “[...] a cultura torna-se parte da natureza humana num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, molda o funcionamento psicológico do homem”. Este pensamento também transparece na abordagem da educadora 8: “Afeto é um sentimento que anda lado a lado com o amor. Tal sentimento é de suma importância não só no aprendizado, mas para toda a vida, quando não há afeto, carinho e amor pelo que faz, não existe ensino favorável que possa possibilitar novas aprendizagens”. Nessa relação, tanto educador quanto educando tem uma participação essencialmente ativa, ou seja, as relações devem privilegiar a palavra como um gesto de intencionalidade educativa.

Na percepção da educadora 9, “Afeto é um sentimento que movimenta não só a vida pessoal. O afeto está intrinsecamente relacionado e interligado ao processo de ensino e aprendizagem. Sem amor, seria impossível o desenvolvimento humano”. A educadora destaca a relevância da disposição em valorizar o outro em suas singularidades, por meio do afeto e da interação entre educador e educando.

Neste sentido, o estudo finaliza com a fala da educadora7: “Afeto é uma forma de carinho e demonstração de amor. Se não houver amor no que fazemos, a qualidade da aprendizagem de nossos alunos não será boa”. É possível perceber nas contribuições das educadoras que as relações que se estabelecem entre educador e educando estão fortemente marcadas pela afetividade, ou seja, tais relações, conforme compreende Wallon (1968), não envolvem somente aspectos cognitivos, mas a afetividade, a cognição, o movimento e a pessoa.

Conclusão

Analisando os achados deste estudo à luz do quadro teórico que o fundamentou, destacamos a estreita ligação entre a afetividade e o aprendizado, pois aquela é identificada como fio condutor da relação educador e educando, o que se fundamenta na intencionalidade educacional, em harmonia com o individual e o coletivo.

As questões propostas no estudo sugerem uma reflexão acerca da afetividade e da interação como conectores entre educadores e educandos. Neste sentido, os

escritos sugerem que todos os seres humanos são formados pela emoção e pela razão, e que é necessário perceber que somos um movimento que sente e pensa, e que essas duas dimensões se fundem e se separam constantemente, e mesmo separadas, influenciam a formação da personalidade.

Entender os fenômenos emocionais e racionais da humanidade é inquietar-se diante do que está aparentemente explicado. É perceber e interpretar essa dualidade de possibilidades cognitivas, afetivas, sociais e culturais, em que educandos e educadores se fundem em uma sintonia educacional, que não agrega apenas informação, mas conhecimento e sabedoria.

Em suma, na perspectiva das educadoras ouvidas e do arcabouço teórico, o estudo buscou a reflexão sobre a interação, a afetividade e a intencionalidade educacional, como possibilidade de estimulação da capacidade de ensino e aprendizagem, e de um contínuo desenvolvimento cognitivo, afetivo e social entre educadores e educandos.

Referências

CAVALCANTE, R.; GÓIS, C. W. L. **Educação Biocêntrica**: Ciência, arte, mística, amor e transformação. CDH. Fortaleza, 2015.

CRESWELL, J.W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2016.

FERNANDES, M. A. **À clareira do ser**: da fenomenologia da intencionalidade à abertura da existência. Teresópolis/RJ: Daimon, 2011.

FERNANDES, M. A. Skholé: O sentido fundante da escola. In: COELHO, I. M. (Org.). **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HUSSERL, E. **A ideia da fenomenologia**. Trad. Artur Morão. Rio de Janeiro: Edições 70, 2000.

_____. **Meditações cartesianas**: introdução à fenomenologia. Madras, 2001.

_____. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Introdução e Trad. Urbano Zilles. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

DE LA TAILLE, Yves; DE OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. Summus editorial, 1992.

SÍVERES, L. **Diálogo**: um princípio pedagógico. Brasília: Liber Livro, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1994.

_____. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Relógio D' Água, 2007.

_____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone Editora, 2016.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

_____. Do acto ao pensamento. Lisboa: Moraes Editores, 1978.



CÁTEDRA UNESCO DE JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

A Universidade Católica de Brasília sedia a Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, desde 2008. Neste período, ela tem realizado seus objetivos com ampla variedade de atividades em pesquisa, ensino e extensão. Além de numerosos artigos científicos, livros, capítulos de livros e participação em congressos, no Brasil e no exterior, em outros idiomas, nos últimos dois anos, a Cátedra publicou 15 livros, enriquecendo a literatura no seu campo temático de Juventude, Educação e Sociedade. Dela participam, aproximadamente 18 professores, entre Coordenador e Leitores, com abundantes publicações e projeção internacional. Além do mais, oferece iniciação científica para muitos estudantes de graduação, alguns dos quais se encaminham para estudos de mestrado e doutorado. Conta com seu escritório sede na UCB, além de um necessário suporte financeiro para pesquisas. Do ponto de vista administrativo, conta com secretaria executiva e atendente. Realiza relatórios anuais de suas atividades, em inglês para a sede da Organização, em Paris, e em português para a Representação da Unesco em Brasília. Destaca-se a importância do diálogo entre a Representação de Brasília e a Cátedra. Esta Cátedra também participa de uma rede internacional de Cátedras (*UNESCO Chairs on Children, Youth and Communities Network*).

Luiz Síveres é Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Especialista em Aprendizagem cooperativa e tecnologias educacionais pela Universidade Católica de Brasília, Especialista em Psicoterapia Junguiana pela Faculdade de Saúde de São Paulo, Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília, com Pós-Doutorado em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília.

E-mail: luiz@ucb.br

Ivar César Oliveira de Vasconcelos é Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília, tendo realizado estágio doutoral no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, onde também é pesquisador da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade. Professor titular do Instituto de Ciências Sociais e Comunicação da Universidade Paulista.

E-mail: ivcov@hotmail.com

1. **CALIMAN, Geraldo (Org.)**. Violências e Direitos Humanos: Espaços da Educação, 2013.
2. **SÍVERES, Luiz (Org.)**. A Extensão Universitária como Princípio de Aprendizagem, 2013.
3. **MACHADO, Magali**. A Escola e seus Processos de Humanização, 2013.
4. **BRITO, Renato**. Gestão e Comunidade Escolar, 2013.
5. **CALIMAN, G.; PIERONI, V.; FERMINO, A.** Pedagogia da Alteridade, 2014.
6. **RIBEIRO, Olzeni; MORAES, Maria Cândida**. Criatividade em uma Perspectiva Transdisciplinar, 2014.
7. **CUNHA, Celio; JESUS, Wellington; GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce**. A Educação em Novas Arenas, 2014.
8. **CALIMAN, G. (Org.)**. Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã, 2014.
9. **MANICA, Loni; CALIMAN, Geraldo (Orgs.)**. Educação Profissional para Pessoas com Deficiência, 2014.
10. **MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO, Juan Miguel; MENDES, Paulo Correa (Orgs.)**. Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida, 2014.
11. **SÍVERES, Luiz**. Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida, 2015.
12. **SOUZA, Carlos Ângelo de Meneses (Org.)**. Juventudes e Tecnologias: Sociabilidades e Aprendizagens, 2015.
13. **GALVÃO, Afonso; SÍVERES, Luiz (Orgs.)**. A formação psicossocial do professor: As representações sociais no contexto educacional, 2015.
14. **GUIMARÃES-IOSIF, Ranilce; ZARDO, Sinara Pollom; SANTOS, Aline Veiga dos (Orgs.)**. Educação Superior: conjunturas, políticas e perspectivas, 2015.
15. **PAULO, Thais Sarmanho; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de**. Violência e Escola, 2015.
16. **MANICA, Loni; CALIMAN, Geraldo**. Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação Profissional e no Trabalho, 2015.
17. **BRAY, Mark; ADAMSON, Bob; MASON, Mark (Orgs.)**. Pesquisa em Educação Comparada: abordagens e métodos, 2015.
18. **CUNHA, Célio (Org.)**. O MEC pós-Constituição, 2016.
19. **BRASIL, Kátia Tarouquella; DRIEU, Didier (Orgs.)**. Mediação, simbolização e espaço grupal: propostas de intervenções com adolescentes vulneráveis, 2016.
20. **CALIMAN, Geraldo; VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de (Orgs.)**. Juventude Universitária: Percepções sobre Justiça e Direitos Humanos, 2016.
21. **SÍVERES, Luiz (Org.)**. Diálogo: Um princípio pedagógico, 2016.
22. **CUNHA, C.; JESUS, W. F. de; SOUSA, M. de F. M. (Orgs.)**. Políticas de Educação, 2016.
23. **SOUZA, C. A. M.; CAVALCANTE, M. J. M. (Orgs.)**. Os Jesuítas no Brasil: entre a Colônia e a República, 2016.
24. **JESUS, Wellington Ferreira de; CUNHA, Célio da (Org.)**. A Pesquisa em Educação no Brasil: Novos Cenários e Novos Olhares. Brasília: Liber Livro, 2016.

“Nobody knows Everything about Anything – therefore Dialogue!”

No chemist, historian, astronomer, theologian, engineer, whatever... would claim that he knows everything about his subject. All our knowledge is necessarily limited; it is always from “my” or at most “our,” perspective. Consequently, we must constantly augment, and often even correct, our perception and understanding of Reality. That means that we must always be in Dialogue with those who perceive the reality we are focusing on from a stance different from ours – so we can see more of reality – through their eyes.

“Ninguém sabe tudo sobre qualquer coisa – por isso dialogue!”

Nenhum químico, historiador, astrônomo, teólogo, engenheiro, o que quer que seja, alegaria saber tudo sobre a sua área de conhecimento. Todo o nosso conhecimento é, necessariamente, limitado; é sempre do “meu” ou, no máximo, do “nosso” ponto de vista. Consequentemente, devemos aumentar constantemente e, muitas vezes, até corrigir nossa percepção e entendimento da realidade. Isso significa que devemos estar sempre em Diálogo com aqueles que percebem a nossa realidade a partir de uma perspectiva diferente da nossa – dessa maneira podemos ver melhor a realidade através dos olhares de outros.

Leonard Swidler



Organização
das Nações Unidas
para a Educação,
a Ciência e a Cultura



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

