

Luiz Síveres

Organizador

DIÁLOGO

Um princípio pedagógico



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



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



DIÁLOGO
Um princípio pedagógico

LUIZ SÍVERES
Organizador

DIÁLOGO

Um princípio pedagógico



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



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Brasília, DF
Unesco, 2016

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).

Conselho Editorial da Liber Livro Editora Ltda.

Bernardete A. Gatti, Iria Brzezinski, Maria Celia de Abreu, Osmar Favero, Pedro Demo, Rogério de Andrade Córdova, Sofia Lerche Vieira

Capa: *Jheison Henrique*

Revisão: *Ofitex – Consultoria em Linguagem*

Diagramação: *Jheison Henrique*

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Diálogo – Um princípio pedagógico / Luiz Síveres (Org.) / Brasília: Liber Livro, 2016.

192 p. ; 24 cm.

ISBN: 978-85-7963-149-8

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

1. Educação. 2. Diálogo. 3. Formação de professores. I. Síveres, Luiz. II. Título.

CDU: 37.02

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação: Diálogo 37.02
2. Diálogo: Educação 37.02

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

Liber Livro Editora Ltda.

SHIN CA 07 Lote 14 Bloco N Loja 02
Lago Norte – 71503-507 – Brasília-DF
Fone: (61) 3965-9667 / Fax: (61) 3965-9668
editora@liberlivro.com.br
www.liberlivro.com.br

Sumário

Prefácio

<i>Gilberto Gonçalves Garcia</i>	7
--	---

Apresentação

<i>Luiz Síveres</i>	15
---------------------------	----

Capítulo 1

O diálogo na educação: uma relação entre o dialógico e a dialogicidade

<i>Luiz Síveres</i>	15
---------------------------	----

Capítulo 2

Princípios filosóficos do diálogo

Daniel Luís Steinmetz

<i>Aurélio Rodrigues da Silva</i>	31
---	----

Capítulo 3

Diálogos: desafios e possibilidades para (re)pensar a prática docente

Luiz Síveres

<i>Elsa Helena Almeida Silva Balluz</i>	43
---	----

Capítulo 4

O diálogo: drama e contradrama da educação

Ivar César Oliveira de Vasconcelos

<i>Luiz Síveres</i>	57
---------------------------	----

Capítulo 5	
O diálogo e a dialogicidade como mediação pedagógica	
<i>Luiz Síveres</i>	
<i>Maria José Cunha Freire Mendes</i>	77
Capítulo 6	
Diálogo, dialogicidade, ação dialógica: elementos constitutivos da práxis no processo de ensino-aprendizagem	
<i>Oberdan Quintino de Ataides</i>	97
Capítulo 7	
Diálogo como potenciador do caráter democrático da avaliação	
<i>Alexandre Ventura</i>	111
Capítulo 8	
O diálogo como elemento da dimensão lúdica: uma contribuição ao processo de ensino e aprendizagem	
<i>Camille Anjos de Oliveira Santos</i>	127
Capítulo 9	
A ecologia de saberes na formação de professores: um estudo sobre os saberes docentes no curso de Pedagogia	
<i>José Roberto de Souza Santos</i>	
<i>Luiz Síveres</i>	139
Capítulo 10	
A gestão participativa e o dialogismo percebido no processo educacional	
<i>Renato de Oliveira Brito</i>	157
Capítulo 11	
Desafios da formação de professores: educar para a cidadania global	
<i>Mariana Aparecida Chistiano</i>	175
Sobre os autores	189

Prefácio

Gilberto Gonçalves Garcia

É com grande prazer que aceitei o convite para escrever o Prefácio deste livro, Diálogo: um princípio pedagógico, pois acredito que o fundamento de toda ação educativa ocorre em função da capacidade do diálogo estabelecido entre os agentes envolvidos pela aprendizagem.

O trabalho organizado pelo professor doutor Luiz Síveres, coordenador do programa de mestrado e doutorado em Educação, da Universidade Católica de Brasília, reforça o compromisso do pesquisador e dos demais autores com uma educação libertadora, emancipadora e alicerçada em um grande projeto educativo, no mesmo sentido que escreve o próprio organizador na Apresentação desse livro, “que se desenvolve tanto pelo princípio dialogal quanto pelo processo dialógico”.

O diálogo é a condição do ser humano em se humanizar frente aos demais processos de humanização, aspectos relevantes no universo social e pedagógico. É o diálogo, portanto, que permite se pensar e praticar uma “pedagogia da presença, da proximidade e da partida”.

A proposta apresentada no decorrer do livro se torna de suma importância para o cotidiano do processo de ensino e aprendizagem no ambiente educacional. Discutir as práticas pedagógicas a partir da perspectiva do diálogo é decisivo para se ampliar a visão que se tem do atual contexto da educação na sociedade contemporânea, considerando os seus valores, a sua história e sua formação cultural.

A temática desenvolvida na presente obra deve ser um ponto de referência, não apenas aos educadores e pesquisadores das áreas da Educação, mas também aos responsáveis pelo cuidado com a questão pedagógica das instituições de ensino, tanto superior quanto da educação básica.

É notório que todas as instituições de ensino se deparam com o desafio de apresentar, em coerência com a sua missão específica, um projeto educativo que seja capaz de atender os anseios da formação humana integral, das necessidades do mercado de trabalho, do desenvolvimento técnico e científico, de homens e mulheres que sejam capazes de promover a vital importância da verdade, da justiça, da paz, da igualdade, da defesa do meio ambiente, da instauração máxima da ética nas relações e da valorização da transcendência como parte integrante do sujeito.

No sentido acima, o diálogo deve ser a grande ferramenta das ações pedagógicas na instauração de uma nova cultura para os ambientes educacionais, que promovam a reflexão da condição do ser humano contemporâneo.

A sequência de artigos apresentados no livro permite uma análise filosófica, pedagógica, política e antropológica da temática no processo evolutivo do assunto na pauta das estratégias de uma educação emancipadora.

O conjunto de reflexões sistematizadas ao longo do trabalho pode ser motivo de inspiração para organizar o processo de aprendizagem, usando outras fontes de saberes, não limitando a discussão ao projeto da globalização econômica e da revolução da informação.

Desejo a todos uma leitura repleta de inspirações flexíveis que possam promover mudanças saudáveis nas práticas pedagógicas cotidianas, enriquecendo a maravilhosa experiência de ensino e aprendizagem nos ambientes educacionais.

Gilberto Gonçalves Garcia
Reitor da Universidade Católica de Brasília
Presidente do Conselho Nacional de Educação

Apresentação

O diálogo é um elemento inerente à condição humana e, portanto, está presente na constituição da identidade dos indivíduos e na realização de sua sociabilidade. Neste caso, o diálogo é um atributo singular de cada membro da sociedade, mas principalmente, uma característica essencial das relações sociais. Nessa dinâmica insere-se, de modo particular, o projeto educacional, que se desenvolve tanto pelo princípio dialogal quanto pelo processo dialógico.

Para desenvolver essa temática, inserida no contexto atual da educação, diversos textos foram elaborados, tendo presentes duas inspirações: a compreensão do conceito de diálogo, historicamente situado, e a busca por compreender como o diálogo poderia fazer-se presente na reflexão e na prática educativa, caracterizando-se, assim, como um princípio pedagógico.

Mencionados trabalhos, a seguir apresentados, representam parte dos resultados do Grupo de Pesquisa “Comunidade escolar – encontros e diálogos educativos (CEEDE/CNPq)”, por meio de atividades desenvolvidas nos Projetos de Pesquisa “Pedagogia da presença, da proximidade e da partida” (financiado pela Unesco) e “Avaliação participativa da comunidade escolar - entre a regulação e a emancipação” (financiado pela FAP/DF). Esse apoio financeiro tem sido fundamental.

Nesta obra, o conjunto dos artigos tem como dinâmica integradora o entendimento do diálogo como um princípio e um processo pedagógico. Portanto, tal conjunto assume um princípio tridimensional que articula o ser, o saber e o agir pedagógico, bem como a noção de processo que, pela reflexão

e prática educativa, estaria contribuindo com o percurso educacional. Por isso mesmo, alguns textos têm tendência mais teórica e outros, mais empírica. Contudo, todos procuram revelar, articuladamente, o princípio e o processo dialogal no ambiente educativo.

Seguem brevíssimas apresentações dos textos.

O diálogo na educação: uma relação entre o dialógico e a dialogicidade.

Luiz Síveres procura refletir sobre a contribuição do princípio dialógico, desenvolvido por Martin Buber, e o processo da dialogicidade, proposto por Paulo Freire, bem como a relação que pode ser estabelecida entre estes dois procedimentos em vista do desenvolvimento do projeto educativo. Embora o princípio dialógico tenha conotação mais existencial e o processo da dialogicidade, mais social, os dois são considerados complementares e, portanto, fundamentais para um procedimento pedagógico.

Princípios filosóficos do diálogo. Daniel Luís Steinmetz e Aurélio Rodrigues da Silva buscam discutir, por meio de Sócrates, Platão e Aristóteles, a originalidade apresentada pela dialética grega. Historicamente, a comunicação ocorria de modo dialógico, numa dimensão de entendimento e de mediação de conceitos, possibilitando certa unidade por meio da palavra. Portanto, favorecia a melhor compreensão da aprendizagem, abrangendo um fazer-se humano e respostas às questões daquele momento, tais como: Quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? O percurso adotado nas discussões foi o de apresentar a maiéutica socrática, o mundo das ideias de Platão e a virtude ética de Aristóteles como fundamentos do diálogo.

Diálogos do cotidiano escolar: desafios e possibilidades para (re) pensar a prática docente. Luiz Síveres e Elsa Helena Almeida Silva Balluz têm por objetivo identificar os desafios e as possibilidades proporcionados pelos diversos diálogos no cotidiano escolar para repensar a prática docente. Os autores recorrem à abordagem qualitativa, portanto, consideram a perspectiva dos sujeitos envolvidos no fenômeno estudado, sendo professores do Ensino Fundamental, atuantes em escolas das redes pública e privada, no município de São Luís, Estado do Maranhão. Concluem que os desafios de implementar um novo modelo de escola serão superados quando houver, por parte da docência e

de seu protagonismo profissional, o desenvolvimento de um processo dialogal de adesão, ação e autoconsciência do professor, como dimensões decisivas para a postura reflexiva de sua forma de agir e conduzir sua práxis educativa.

O diálogo: drama e contradrama da educação. Ivar César Oliveira de Vasconcelos e Luiz Síveres renovam discussões a respeito da educação que emancipa ou aliena, adotando como metodologia o par drama/contradrama. No âmbito de um drama, apresentam teorizações sobre o possível papel reproduutor da escola, tomando a universidade como ponto de partida das análises. Em contradrama, discutem o diálogo, enquanto palavra e experiência plena de sentidos para a existência humana, capaz de romper a reprodução de desigualdades socioculturais. Concluem informando que o sistema educacional forte e efetivo é capaz de acolher fragmentos do dia a dia, numa sociedade com interações pessoais cada vez mais pulverizadas, e que tal sistema precisaria exercitar a capacidade de dialogar com diferentes sentidos a que chegam os envolvidos no ato educativo.

O diálogo e a dialogicidade como mediação pedagógica. Luiz Síveres e Maria José Cunha Freire Mendes apresentam uma retomada teórica do diálogo, tendo como referência principal o conceito de dialogicidade, desenvolvido por Paulo Freire, e a análise de conteúdo de quatro fóruns de discussão virtuais, apresentando aspectos do diálogo e da dialogicidade presentes nas mensagens elaboradas por professores-tutores. Com as análises, concluem pela pouca evidência de diálogo e dialogicidade, principalmente nas mensagens que mediam as discussões virtuais destes cursos.

Diálogo, dialogicidade e ação dialógica: elementos de construção da autonomia. Oberdan Quintino de Ataides apresenta uma discussão sobre a importância do diálogo e da dialogicidade na educação como elemento de construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem. O diálogo, enquanto elemento pedagógico, nas perspectivas de Martin Buber e de Paulo Freire, é um importante aspecto de interlocução, construção de saberes, reconhecimento do ser e construtor da alteridade. Os elementos apresentados na análise revelam que o diálogo, como elemento pedagógico, pode proporcionar uma aproximação entre os agentes do processo pedagógico, gerando uma relação horizontal de respeito e comunhão, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

Diálogo como potenciador do caráter democrático da avaliação.

Alexandre Ventura procura compreender a avaliação como um fenômeno eminentemente social. Assim sendo, o diálogo desempenha papel infraestrutural numa perspectiva capaz de encarar a avaliação como um meio de aumentar o nível de conhecimento sobre determinado objeto que permita um aprimoramento da sua morfologia, do seu funcionamento ou do seu impacto. A qualidade e a horizontalidade do diálogo constituem nutrientes essenciais para que a avaliação realize o seu potencial de vivência e robustecimento dos princípios societários democráticos. O autor apresenta uma panorâmica sobre a pesquisa científica no âmbito do papel do diálogo na avaliação como alavancas da democracia.

O diálogo como elemento da dimensão lúdica no processo de ensino e aprendizagem. Camille Anjos de Oliveira Santos discute a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem. Para a autora, o lúdico permeia esse processo, tornando o aprender e o ensinar mais atrativos e prazerosos; revelando a aprendizagem significativa; contribuindo para a concretização da interdisciplinaridade, assim como para a melhor contextualização e significação do conhecimento. Conclui a autora que este processo ocorrerá, preferencialmente, por meio do diálogo, tendo em vista que este e a ludicidade são condições humanas. Nesse sentido, apresenta-se o diálogo como um elemento que integra a dimensão lúdica no processo de ensino e aprendizagem.

A ecologia de saberes na formação de professores: um estudo sobre os saberes docentes no curso de Pedagogia. José Roberto de Souza Santos e Luiz Síveres apresentam resultados de pesquisa em que investigaram como determinados saberes docentes influenciam o currículo do curso de Pedagogia. Os autores realizaram um estudo de caso simples numa instituição de educação superior da rede privada de ensino do Distrito Federal. Coletaram dados por meio de análise documental e geraram outros por intermédio de entrevistas semiestruturadas com professores do curso. Concluem que os mencionados saberes, quando construídos na docência da educação básica, em alguma medida se fazem presentes no currículo do curso estudado.

A gestão participativa e o dialogismo percebido no processo educacional. Renato de Oliveira Brito busca elucidar como o diálogo favorece

as relações interpessoais, à medida que aproxima os agentes envolvidos no processo comunicacional e à medida que considera a pessoa como portador de uma bagagem sociocognitiva, a qual se torna padrão de referência de cada indivíduo. Para o autor, a comunidade escolar deveria assumir seu papel de forma consciente, responsabilizando-se em construir elos entre o projeto e o sucesso de sua concretização. Entende, ainda, que o fortalecimento da gestão democrática deveria estar associado à democratização do processo pedagógico, pois isso legitima esse processo, revertendo em favor da dita gestão.

Desafios da formação de professores: educar para a cidadania global.

Mariana Aparecida Chistiano busca refletir a respeito da educação para a cidadania global na perspectiva do Programa de Educação da Unesco (2014-2017) enquanto contributo para o alcance dos pressupostos básicos de uma educação que vise à aquisição de valores pautados nos direitos humanos, na alteridade, na justiça e na participação social pelos estudantes. Para a autora, cabe retomar a discussão sobre os princípios norteadores da temática da cidadania em seu sentido amplo, bem como sobre a educação para a cidadania global. Neste aspecto, deve-se focalizar a formação inicial de professores em nível superior, momento em que pode configurar-se o início de um processo educacional que prioriza o diálogo, o respeito e a participação dos envolvidos no contexto escolar.

O percurso realizado pelos distintos autores foi permeado pela expressão de sua subjetividade, bem como, pelo sentido em manifestar um vínculo existencial com a objetividade da temática específica, exercitando na sua prática e na sua reflexão um diálogo como um princípio pedagógico.

Luiz Síveres

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

Universidade Católica de Brasília

Capítulo 1

O diálogo na educação: uma relação entre o dialógico e a dialogicidade

Luiz Síveres

Introdução

O diálogo é uma palavra plena de significados para a natureza humana e para a história da humanidade, porque se caracterizou como uma palavra geradora e criadora da sua condição existencial, uma palavra formadora e transformadora da realidade pessoal e social, e uma palavra escutada e proferida para dar um sentido à dinâmica educacional. Por isso a razão de compreender o diálogo como um procedimento relacional entre o princípio dialógico e o processo da dialogicidade.

A palavra *dia-logos* tem na sua raiz grega uma conexão entre o discurso e a prática, uma vinculação entre o pensamento e o sentimento, e uma interação entre a razão e a experiência. Neste sentido o diálogo não é apenas uma cadeia produtiva de informações, nem uma rede de comunicações e, nem tampouco, um sistema

de tecnologias de comunicação. Mesmo contando com estas instrumentalidades, o diálogo é um princípio instituidor da existência humana, uma mediação para a construção do conhecimento e, portanto, uma possibilidade de contribuir com as finalidades do processo educativo.

Estas categorias estiveram presentes, inicialmente na sistematização da filosofia ocidental, especialmente na experiência originária da cultura grega, que compreendia o diálogo como um convite a mergulhar no pensamento. Na sequência, no período medieval, demarcado pelo conhecimento teológico, propunha-se um conhecimento vinculado ao mistério, configurando-se uma vinculação com o transcendente. E no contexto da modernidade, por fim, o diálogo foi inserido na trajetória pessoal e social como um procedimento comunicacional.

As características acima anunciadas, dentre muitas outras, continuam repercutindo na realidade atual, como nos núcleos familiares, nas organizações comunitárias, nos agrupamentos sociais ou nos sistemas globais, mas um dos espaços apropriados para o exercício do diálogo é o ambiente educativo, que deveria compreendê-lo, tanto como princípio educativo quanto como uma mediação educadora.

Para a proposição deste diálogo educativo estaria se sugerindo, portanto, uma compreensão do princípio dialógico tendo como referência a filosofia de Martin Buber (1878-1965) e o processo da dialogicidade, tendo como argumento a pedagogia de Paulo Freire (1921-1997). Portanto, o diálogo entre estes educadores e a proximidade dos princípios educativos do dialógico e da dialogicidade constituem a inspiração deste trabalho, que tem por objetivo contribuir com uma educação que se projeta para o sentido existencial e social da comunidade educativa.

1. Conversa entre dois “compadres”

Na cultura brasileira e, certamente, na latino-americana, a figura dos compadres é muito valorizada, quando não reverenciada. Independentemente deste vínculo mais familiar, religioso ou cultural deseja-se, nesta reflexão, compreender as

semelhanças e diferenças entre Martin Buber (1987; 2001; 2009) e Paulo Freire (1977; 1987; 1998; 2005; 2012), considerados dois pensadores contemporâneos que deram uma significativa contribuição à humanidade e, de modo especial, ao processo educacional.

Martin Buber nasceu em Viena/Áustria e doutorou-se em Filosofia na Universidade de Berlim, tornando-se professor catedrático na Universidade de Frankfurt. Migrou, posteriormente, para a Palestina onde assumiu o magistério na Universidade Hebraica de Jerusalém e, nesta missão, foi indicado para o Prêmio Nobel da Paz. Tanto a sua vida, quanto a sua obra, podem ser compreendidas na inscrição esculpida na sua lápide: “Permaneço sempre contigo”, que é um versículo do Salmo 73 que expressa o princípio da sua filosofia, pautada nos conceitos de encontro, de relação e de diálogo.

Paulo Freire nasceu em Recife/Brasil e como criança aprendeu a ler e escrever com seus pais debaixo dos pés de mangueira. Estudou Direito na Faculdade de Direito do Recife, foi convidado para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, mas com o golpe militar, em 1964, começou o seu período de exílio. Neste tempo dedicou-se, principalmente, ao exercício da docência no Chile, nos Estados Unidos e Suíça. Posteriormente, peregrinou pela América Latina, Ásia e África para partilhar suas experiências pedagógicas. No retorno do exílio, dentre muitas funções, foi Secretário de Educação na Prefeitura de São Paulo e Professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Embora Buber e Freire nunca tenham se encontrado pessoalmente, a percepção de mundo, a compreensão de ser humano e a importância de contribuir com a humanidade, por meio da educação, os tornou muito próximos. Esta proximidade se revelou, também, pelo desenvolvimento de uma dinâmica de pensamento circular entre reflexão e ação, *logos* e *práxis*, ética e estética. As semelhanças se deram, ainda, pela proposição de um projeto educativo que tinha no horizonte de sua realização um projeto de liberdade, mediado por um diálogo antropológico e pedagógico.

É possível perceber pelas obras, principalmente de Paulo Freire, que ele reiteradamente fez referência à filosofia de Martin Buber, sempre com o espírito de inspiração, mas ao mesmo tempo de superação, aspectos que caracterizam o perfil dos grandes pensadores. Além disso, as distinções entre ambos podem

ser percebidas pela originalidade histórica, pelo pertencimento cultural e pela proposição pedagógica, caracterizada pela filosofia buberiana como um processo mais social e pela pedagogia freireana como um projeto mais político.

Embora Buber e Freire tenham uma origem diferenciada, tenham vivido em contextos sociais e históricos distintos, e tenham empreendido projetos diversos, eles têm em comum a percepção de que a vida humana é uma relação integradora, de que o conhecimento é um processo interativo entre a reflexão e ação para transformar o mundo, e que a educação é um projeto humanizador e libertador da condição humana.

Apesar destas diferenças, a afinidade mais destacada que se deseja ressignificar é o diálogo, entendido como um atributo do ser humano e do agir pedagógico, bem como, compreendido como um princípio dialógico em Buber e como um processo de dialogicidade em Freire. Embora estes conceitos sejam complementares e estejam em constante sintonia, os mesmos serão apresentados na sequência e indicados seus aspectos mais expressivos, apenas para perseguir um percurso mais pedagógico.

2. O diálogo como um princípio dialógico

O diálogo, seja pela compreensão do seu conceito ou pelo exercício de sua prática, acompanhou a história da humanidade e assumiu características próprias em cada período da civilização humana. Por esta razão, também no projeto da modernidade o diálogo foi retomado, de maneira mais explícita através da filosofia de Martin Buber, que o compreendia como uma característica da identidade humana e como uma relação inter-humana, definindo-se, assim, o perfil da natureza humana por meio da relação entre a subjetividade e a intersubjetividade.

Martin Buber (1987; 2001; 2009) jamais buscou se identificar com alguma corrente teórica, mas por meio de suas obras é possível entender que ele esteve bastante próximo da filosofia da vida e, de modo especial, porque as suas reflexões foram pautadas no princípio dialógico para estabelecer uma relação inter-humana.

Além deste qualificativo atribuído ao ser humano, podem-se destacar,

ainda, as características de um ser político e econômico, social e cultural, ético ou estético. Diante deste mosaico de representações humanas, a filosofia buberiana parte do princípio de que o homem é um ser relacional e tal dinâmica pode se dar de distintas maneiras, mas ela se efetiva dentro de uma comunidade orgânica, que supera tanto o atomismo individual quanto o coletivismo totalitário.

Esta proposta está presente nas reflexões de Martin Buber, mas foi formatada com maior profundidade na obra *EU e TU*, ao propor o diálogo como um projeto de plenitude, isto é, não como um conceito, mas como um evento, um encontro, um acontecimento. São estas disposições relacionais que caracterizam o inter-humano e se expressam, segundo o autor, “em todas as formas, estruturas e ações da vida comunitária dos homens” (1987, p. 41). O inter-humano é, portanto, uma característica essencial da própria condição humana, mas que se efetiva na reciprocidade entre os humanos e se configura na experiência social.

O ambiente idealizado por Buber (1987) para esta dinâmica seria a comunidade, que por um lado constitui o elemento essencial da existência humana e, por outro, a sociedade seria a estrutura criada para a sua experiência social. Assim, a comunidade seria o espaço da aliança entre os humanos e a sociedade o lugar do contrato para efetivar o bem comum. Portanto, seria tarefa da sociedade promover o bem comum e da comunidade estabelecer laços de convivência humana, que se dariam efetivamente, por meio de um procedimento dialógico.

Desta forma, a compreensão do ser humano, como um projeto inter-humano, se daria por meio do diálogo que abrangeia a dimensão individual, comunitária e social. No entanto, seria no encontro e na relação que se daria a plenitude da condição humana e, por esta razão, Buber afirma que “A esfera do inter-humano é aquele do face a face, do um-ao-outro; é o seu desdobramento que chamamos de dialógico” (2009, p. 138). O diálogo é compreendido, neste sentido, como um princípio dialógico.

O diálogo como dialógico, para Buber (2001), estaria ancorado na palavra e se expressaria como um princípio e uma finalidade. Por isso, ela é originária porque está pautada numa palavra-princípio (*Grundwort*), mas tem uma intencionalidade no sentido de estabelecer um diálogo entre o Eu-Tu. Esta palavra é, portanto, portadora do ser e realizadora da condição humana, mas na

correspondência desta palavra-princípio encontra-se a palavra Eu-Isso, que é a característica da objetivação das relações humanas.

No entendimento de Buber (2001), estas duas palavras-princípio sustentam, basicamente, as possibilidades existenciais da condição humana. Por isso, elas são necessárias e se complementam porque a palavra Eu-Tu inaugura uma relação de face a face e a palavra Eu-Isso estabelece as condições objetivas de vivência e de sobrevivência da humanidade. Diante destes procedimentos humanos o autor se dá conta de que, geralmente, priorizamos as relações mais objetivas que tomam o mundo como experiência, em detrimento das mais subjetivas que fundamentam o mundo da relação e do encontro.

Com o objetivo de recuperar e valorizar o aspecto relacional, Buber afirma que “toda vida atual é encontro” (2001, p. 13), fato que se materializa, de forma prioritária na relação do Eu e Tu. Tal encontro é imediato porque se dá na relação de reciprocidade, enquanto que a relação Eu-Isso é sempre mediada, seja por sujeitos ou objetos. Por esta razão, segundo o autor, a relação inter-humana se daria, de forma privilegiada, por meio do diálogo.

O diálogo, com base no pressuposto ontológico de que o ser humano é um ser de relação e que na reciprocidade do encontro inaugura um encontro, é compreendido por Buber (2009) como dialógico. Neste sentido, o dialógico está pautado na reciprocidade entre todas as formas relacionais que se apresentam aos humanos, para os quais é necessário emitir uma resposta, que se expressa como um comportamento de responsabilidade humana.

O diálogo acontece no cotidiano das pessoas e nos acontecimentos concretos da sociedade, mas na medida em que este procedimento revela o sentido da existência e o significado da realidade, o princípio dialógico se torna um conceito e uma prática recomendada. Este princípio poderia ser compreendido por meio de distintos procedimentos, mas aqui será priorizado um entendimento do conceito e da prática dialógica pautada na reciprocidade, na responsabilidade e na alteridade.

A reciprocidade, tendo como referência o encontro e o diálogo, seria, para Buber (2001), um procedimento transformador da comunicação em comunhão, caracterizando, assim, a materialidade da palavra dialógica. Nesta circunstância, o princípio dialógico assumiria, inicialmente, a condição de reciprocidade que

poderia se inaugurar na relação do inter-humano. A vida dialógica seria, sob esta dimensão, um exercício de reciprocidade.

Outra característica do dialógico seria a diferenciação que Buber (2001) faz entre o dito e o dizer. Embora os dois conceitos estejam vinculados à palavra, o dito estaria mais próximo da transmissão de conhecimentos e o dizer seria uma expressão da linguagem para responder às palavras que realizam uma vida vivida. Neste sentido, o dialógico seria uma resposta aos dizeres da vida que seriam assumidos como uma atitude de responsabilidade. A existência dialógica seria, com base nesta reflexão, uma prática de responsabilidade.

Além dos atributos da reciprocidade e da responsabilidade, dentre outros, Buber aponta para um processo dialógico pautado na alteridade, porque “o movimento básico dialógico consiste no voltar-se-para-o-outro” (2001, p. 56). Este direcionamento não se resume num deslocamento em direção ao outro, mas muito mais num aproximar-se e num tornar-se presente na vida do outro, acolhendo as suas perguntas e, a partir delas, inaugurando um novo diálogo. Assim, o movimento de presença e de proximidade do outro é que vai caracterizar o princípio dialógico como alteridade.

Com essas características, Buber (2001) deseja superar uma percepção de sociedade, essencialmente pautada no monólogo, aspecto comparado a um simples reflexo do espelho, ou a um inseto com uma asa mutilada, ou à figura de um homem enfaixado. Portanto, para reverter este perfil extremamente individualista e materialista, além das características dialógicas da reciprocidade, da responsabilidade e da alteridade, o autor apresenta a possibilidade de um amor e de um *eros* dialógico, de uma racionalidade e de um pensamento dialógico, e de um princípio e de um processo educacional dialógico.

Enfim, considerando que “o homem se torna Eu na relação com o Tu” (BUBER, 2001, p. 32), o caminho recomendado para este relacionamento é encontrar o outro para permanecer em diálogo. O princípio dialógico caracteriza-se, portanto, como a plenitude da condição humana, que vai se efetivando por meio de uma relação inter-humana, que pode ser exercida através de inúmeras mediações, mas a proposição da reciprocidade, da responsabilidade e da alteridade, foi considerada mais adequada para o conjunto da reflexão sobre o diálogo como um princípio dialógico.

3. O diálogo como um processo de dialogicidade

A realidade contemporânea está sendo demarcada por uma força centrífuga e coloca os seres humanos, juntamente com os seus projetos nucleares como a família, a comunidade ou o agrupamento social numa ciranda global. Este movimento foi impulsionado, nos últimos decênios, principalmente pela capilaridade e pela potencialidade das tecnologias de comunicação. Por um lado elas trouxeram enormes benefícios à humanidade, mas por outro, estão desenraizando a condição humana das experiências mais originais e humanizadoras.

Embora se reconheça a importância deste movimento mais global e tecnológico, é necessário, segundo Freire (2012), voltar constantemente “à sombra da mangueira”, caracterizada como uma âncora da identidade pessoal e coletiva que se cria e recria constantemente. A recordação da mangueira se dá justamente no retorno às raízes familiares, aos troncos comunitários e às sementes que já germinaram e deram frutos para a sociedade. A sombra da mangueira representava, ainda, o acolhimento e a autenticidade, a reflexão e a partilha, a criatividade e a projetividade para novos horizontes, para novas esperanças e para novas utopias.

A mangueira, para o autor, transformou-se num ponto de referência, a partir da qual estabeleceu um diálogo com o mundo. Percebe-se, portanto, um movimento de saída em direção ao mundo e um movimento de retorno à sombra da mangueira, caracterizando-se uma circularidade entre o local e o global, entre o ético e técnico, entre o pessoal e social. Embora exista um percurso circular, o caminho recomendado é sair do local e peregrinar em direção ao universal, mas podendo-se voltar, novamente, à mangueira como símbolo da morada humana e da moradia histórica.

Neste procedimento relacional entre a singularidade do sujeito e a pluralidade de percepções da realidade, Freire (1987) indica a necessidade de uma disposição humana pautada num compromisso amoroso que promove a liberdade, uma decisão esperançosa para criar e recriar novas possibilidades de humanização, bem como, uma manifestação de fé na vocação do ser e do ser mais, por meio do exercício da confiança, da humildade e do pensar crítico.

Com o objetivo de potencializar tais competências, Freire (1987) recomenda

o diálogo, que parte de uma percepção problematizadora da realidade, e na sinergia entre a ação e reflexão procura-se desenvolver a consciência plena da humanidade e a transformação coletiva da sociedade. Com base nesta proposta, segundo o autor, os homens são ao mesmo tempo criadores da história e se fazem seres históricos.

Por esta razão, segundo Freire, o diálogo é uma “exigência existencial” (1987, p. 79). Neste sentido o ser humano é um ser dialógico e vai exercitando a sua vocação dialogal na medida em que se caracteriza como palavra, isto é, uma palavra capaz de pronunciar o mundo e de promover a sua transformação. Assim, a relação dialogal não é apenas uma vinculação entre o Eu-Tu, proposta apresentada anteriormente, mas a sua ampliação com a possibilidade de estabelecer uma conexão entre o Eu-Mundo.

Para desenvolver este projeto, Freire (1987) sugere um processo de dialogicidade que é, essencialmente, uma prática da liberdade. Para instaurar esta proposta, a dialogicidade precisaria realizar a transição de uma consciência simples para uma complexa, de um comprometimento técnico para um ético e de um procedimento ingênuo para um filosófico. Assim, a prática da liberdade estaria alicerçada numa práxis, que seria a interação entre uma atitude reflexiva e uma ação transformadora.

Esta passagem remete à possibilidade de ser e ser melhor, bem como, de conhecer e conhecer melhor. Para dar efetividade a este procedimento, a dialogicidade deveria, segundo Freire, “supor maturidade, aventura do espírito, segurança ao perguntar, seriedade na resposta” (2012, p. 131). Estes atributos da dialogicidade, dentre outros, podem ser enriquecidos pelos conceitos de humanidade, de historicidade e de solidariedade.

A condição humana se realiza pela subjetividade, mas ainda mais, pela intersubjetividade. São as relações individuais e sociais que compõem as energias para ir formando o ser humano, que nunca se encontra numa fase de acabamento. Nesta dimensão mais subjetiva e social encontra-se a proposta de Freire que afirma que, “estar *no* mundo implica necessariamente estar *com* o mundo e *com* os outros” (2012, p. 32). É nesta conectividade entre o pessoal e o social que o ser humano vai constituindo a sua humanidade.

Além da humanização, o ser humano é um ser histórico porque, segundo

Freire, “o saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo” (2012, p. 29). A consciência de se perceber inacabado é que potencializa a humanidade para a abertura, a procura e a curiosidade, que se caracteriza pela pergunta ou pelo questionamento, propiciando as inúmeras possibilidades de conhecer e reconhecer os objetivos do conhecimento como objetivo de ser e ser melhor. É nesta interatividade entre o ser e o ser melhor que se vai efetivando a historicidade.

A característica da humanização e da historicidade são pressupostos para fazer da dialogicidade um processo de transformação do mundo. Por isso, a ação dialógica, para Freire (1987), caracteriza-se como um encontro de sujeitos que, em colaboração, desejam *pronunciar* e transformar o mundo. Neste procedimento destaca-se, principalmente, a adesão e a confiança nas pessoas, a proposição e organização de projetos, bem como a comunhão e transformação do mundo. É nesta articulação entre a reflexão e a ação que se pode desencadear um projeto de transformação do mundo.

Assim, os processos de humanização, de historicização e de transformação do mundo buscam caracterizar a dialogicidade como uma reação à percepção antidialógica que, segundo Freire (1987), identifica-se sempre como um procedimento de conquista, seja para aderir às ideias, às atitudes ou aos projetos do dominador. Por isso, junto com a conquista, estabelece-se um projeto de dominação por meio da manipulação ideológica, da divisão entre os agrupamentos sociais e da supressão de qualquer manifestação cultural.

Diante deste cenário o processo da dialogicidade é essencial para a humanização que se faz por meio do diálogo consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Neste caso, não é apenas exercitar o diálogo, mas ser dialógico, isto é, ser essencialmente humano no contexto da humanidade. Para dar cumprimento a este desafio, Freire sugere que o diálogo deveria ser “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (1977, p. 43).

Por esta razão, a disposição dialógica não é definida pelos recursos técnicos, mas muito mais pelos princípios éticos; não é difundida pela disponibilização de informações, mas pela prática da justiça; e, não é proposta pelas mediações instrumentais, mas pela ação política. Este procedimento parte do entendimento de que a dialogicidade, para Freire (2012), é uma integração entre uma exigência

da própria natureza humana e uma comunicação que se encontra no centro do fenômeno vital. A dialogicidade é, enfim, um processo que acontece entre a experiência vital e a dinâmica relacional, de modo específico pela expressão de humanidade, de historicidade e de transformação do mundo, configurando-se num projeto de *vida* e de *mais vida*.

4. O dialógico e a dialogicidade no projeto educacional

A reflexão anterior apontou para a compreensão que Martin Buber e Paulo Freire tiveram da realidade, destacando-se para uma percepção monológica e antidialógica, respectivamente. A estes condicionantes é oportuno agregar a reflexão de Hans-Georg Gadamer (2009), que apesar do desenvolvimento das tecnologias da informação e do crescimento das competências tecnológicas, percebe que a humanidade está se tornando, no contexto atual, cada vez mais incompetente para o diálogo.

A proposta para minimizar este fenômeno percebido é a indicação do princípio dialógico e do processo da dialogicidade, que foi um elemento considerado inerente à condição humana e aos seus relacionamentos sociais, e agora será direcionado para o projeto educacional, objetivando potencializar uma educação humanizadora e emancipadora na conjuntura contemporânea.

Esta proposta buscaria superar uma educação entendida como propaganda e tal percepção foi feita por Buber (2001), ao estabelecer uma diferenciação entre o político e o social. Porque para o autor, enquanto o político estaria mais preocupado com o poder, o social seria mais adequado para as relações mútuas. Embora aconselhe a participação política, o autor chama a atenção para a tendência do poder subjugar todas as expressões humanas, sugerindo, portanto, a expressão social do inter-humano que se daria na comunidade. Com base neste entendimento existe uma distinção entre propaganda, mais conectada à política, e a educação mais vinculada à comunidade. Por isso, para a filosofia buberiana, a educação é um projeto comunitário na qual se podem desenvolver e exercitar as relações inter-humanas.

Neste sentido, a educação seria para Buber (1987), com base na reflexão

anterior, uma proposição de objetivos que estariam direcionados para um projeto social, mas ao mesmo tempo, haveria a necessidade de se educar comunitariamente por meio da diversidade de relações. Desta forma, a educação teria uma finalidade em si mesma, na medida em que se estaria educando para a comunidade e, também, uma objetividade social na medida em que o processo educacional estaria conduzindo para o exercício econômico, político ou social.

Por esta razão, no contexto da filosofia buberiana, a educação seria relação e capacitação. Isto é, a relação estaria revestida de comunidade porque nela se poderiam estabelecer um relacionamento autêntico e genuíno com o outro, e a capacitação seria uma exigência da sociedade para a realização profissional. Considerando, segundo Buber, que “as pessoas são educadas para a comunidade pela simples vida comunitária na qual nasceram e cresceram” (1987, p. 91), o projeto educacional teria um forte componente comunitário.

Pelas razões acima enunciadas, a educação como um princípio dialógico se configuraria como um procedimento de reciprocidade no contexto do inter-humano, uma expressão de responsabilidade que busca responder às perguntas formuladas, e o acolhimento da alteridade que pode ser exercitado no encontro e na relação pedagógica, de modo preferencial num ambiente comunitário e por meio de um projeto social.

Na complementaridade deste pensamento, Freire (1998) também percebe que a educação está fortemente marcada por uma tendência “bancária” e que precisa, portanto, de um referencial pautado na autonomia. Este processo exige uma relação de abertura do ser humano, que carrega uma intencionalidade de ser mais por meio das relações consigo mesmo e com os outros, para efetivar um projeto político. Neste sentido, a educação poderia contribuir para formar um cidadão comprometido com o próprio crescimento, mas de modo especial, com o desenvolvimento da sociedade, configurando a educação como um projeto político.

A proposta de Freire (1987), para que a educação tenha este caráter dialogal, precisaria partir da realidade e perceber nela os temas geradores para um procedimento educacional. Uma vez consciente destas temáticas, o autor sugere um percurso metodológico crítico no qual se articulam o abstrato e concreto, o conceitual e operacional, o subjetivo e objetivo. Com base nesta dialética e além

de investigar a realidade e ter consciência dos seus significados, é necessária uma *práxis*, que no fundo é o diálogo entre a reflexão e a ação.

De acordo com Freire, “O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora aos educandos” (2005, p. 118). Isto revela que o diálogo pedagógico está presente na subjetividade do educador e do educando, bem como na mediação que se estabelece por meio do diálogo com a diversidade de conhecimentos.

Tais procedimentos, segundo Freire (1998), fazem parte do princípio de que o ser humano é um ser inacabado e, portanto, busca uma plenitude no exercício ético para consigo mesmo e para com os outros, bem como um espírito de abertura que se aproxima da relação política para desenvolver uma ação e transformação social, bem como um direcionamento pedagógico de inquietação e curiosidade. Estes atributos, dentre outros, configuram a existência humana, principalmente pelo seu movimento contínuo de inacabamento.

Nesta percepção, o diálogo, além de caracterizar a dimensão ontológica do ser humano, constitui-se também num procedimento epistemológico, na medida em que a criação e sistematização do conhecimento percorrem um caminho que considera, segundo Freire (1992), a problematização do próprio conhecimento sobre a realidade através da sua compreensão e consequente transformação.

A educação como um processo de dialogicidade desenvolve-se mediante um relacionamento entre os objetos do conhecimento que buscam as suas razões de ser. Tal relação dialógica se daria, portanto, pela configuração pessoal e social e se transformaria numa exigência epistemológica e, neste caso, a dialogicidade se configuraria, conforme visto acima, como um projeto de humanização, de historicização e transformação social.

Considerando que o processo educativo estaria vinculado, de acordo com Síveres (2015), à natureza humana como uma expressão antropológica e à necessidade de se efetivar um percurso aprendente pela processualidade pedagógica, tal proposta reforçaria a necessidade de estabelecer uma articulação entre o dialógico e a dialogicidade, bem como, compreender a educação como uma finalidade em si mesma e como objetividade pessoal, social e profissional.

No contexto de uma realidade caracterizada pela complexidade, o processo

educacional deveria incorporar o princípio dialógico que, segundo Rodrigues, “é aquele que requer a conjugação e a associação de instâncias contraditórias, relacionadas a determinado fenômeno, que propõe a convivência de antagonismos e oposições” (2006, p. 20). Neste caso, além de vivenciar uma articulação entre o ser e o agir pedagógico, é recomendado uma relação dialética entre o jeito de ser e a maneira de ressignificar os conhecimentos, rompendo com a dinâmica da justaposição e recuperando a disposição complementar e antagônica da formulação do pensamento.

Tendo como referência a proposta acima, Dalbosco (2007) comprehende o agir pedagógico como um agir dialógico. Esta proposição busaria superar um conceito reducionista de um fazer pedagógico, geralmente conectado ao desenvolvimento de algumas técnicas de ensino, ampliaria o ambiente espacial na medida em que o processo de ensino e aprendizagem não se daria apenas na sala de aula, bem como, suplantaria o período temporal na medida em que o processo educativo não se esgotaria apenas no momento presente.

Compreende-se, enfim, que o projeto educativo é essencialmente um processo dialogal, que se estabelece na relação entre sujeitos, que mediados pela realidade e pelos fenômenos, buscam articular o ser e o agir para promover uma educação humanizadora e libertadora. Para isso, estaria se sugerindo a retomada do princípio dialógico como uma experiência existencial e o processo da dialogicidade como uma prática da liberdade.

Conclusão

Após estabelecer um diálogo entre Martin Buber e Paulo Freire, destacando-se uma disposição para compreender a educação como um princípio dialógico e um processo da dialogicidade, é necessário perceber que a realidade atual está revelando a emergência de impérios culturais, o crescimento de blocos econômicos e o fortalecimento de agrupamentos religiosos, situações que expressam a dominação cultural, a contradição social e o fanatismo religioso, aspectos determinantes que indicam para a ausência ou a fragilidade do diálogo.

Estas características, embora explicitadas por meio de uma tonalidade mais

evidenciada no contexto atual, já foram captadas por Buber e Freire por meio da percepção do monólogo e da atitude antidialógica, respectivamente. Com base neste entendimento os autores sugeriram a retomada e a valorização da dinâmica dialogal, de modo especial no processo educacional, porque estavam preocupados com um projeto social e político que tivesse como referência a humanidade e a liberdade do educador e do educando.

Por esta razão, torna-se necessário superar uma metodologia pautada na dicotomia que separou o sujeito do objeto, aspecto fortemente desenvolvido pela filosofia positivista, bem como, superar um modelo educativo que se agrupou em torno da racionalidade, tendo como referência o iluminismo e, ainda, a insurgência da instrumentalidade técnica, por meio de uma retomada do pragmatismo. Tais vertentes filosóficas deram uma grande contribuição à humanidade, mas percebe-se uma disposição para superar esta educação pautada apenas na disciplinaridade, na racionalidade ou na instrumentalidade.

A possibilidade por compreender a educação, por meio de um projeto dialogal, reafirma a oportunidade de retomar e exercitar uma dinâmica que buscaria superar a despersonalização do ser humano e a instrumentalização da educação. E para isso, com a inspiração no princípio dialógico, segundo a filosofia buberiana, poderia ser uma “pequena faísca” que precisaria ser redescoberta a todo instante, e no sentido do processo da dialogicidade, concernente à pedagogia freireana, poderia ser a experiência do “inédito viável”, que entenderia a realidade e projetaria para a utopia.

Enfim, apesar da predominância destes pressupostos, o percurso realizado na companhia de Martin Buber e de Paulo Freire revelou que o caminho do diálogo é mais indicado porque consegue vincular os diversos sujeitos educativos e integrar as distintas finalidades educacionais, por meio do princípio dialógico e do processo da dialogicidade. E, portanto, tendo como base esta proposta é possível desenvolver uma educação que se constitua num procedimento dialogal entre o ser e o agir, entre a *paideia* e a *politeia*, entre a prosa e a poesia, entre a técnica e a ética, entre a realidade e a utopia.

Referências

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

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

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

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **Pedagogia da esperança**. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

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

RODRIGUES, Maria Lúcia. Metodologia multidimensional em ciências humanas: um ensaio a partir do pensamento de Edgar Morin. In: _____; LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (Orgs.). **Metodologias multidimensionais em ciências humanas**. Brasília: Liber Livro, 2006, p.13-32.

SÍVERES, Luiz. **Encontros e diálogos**. Pedagogia da presença, da proximidade e da partida. Brasília: Liber Livro, 2015.

Capítulo 2

Princípios filosóficos do diálogo

A filosofia “deve voltar a ser socrática, ou seja, suscitar incessantemente o diálogo e debate. Ela deve voltar a ser aristotélica, ou seja, colocar em ciclo (enciclopedar) os conhecimentos adquiridos e as ignorâncias descobertas por nossos tempos. Ela deveria voltar a ser platônica, ou seja, questionar-se sobre as aparências da realidade”.
(MORIN, 2015, p. 39).

Daniel Luís Steinmetz
Aurélio Rodrigues da Silva

Introdução

O diálogo sempre foi um momento esperado por todo ser humano, que pensa num entendimento entre pessoas, grupos ou causas a serem esclarecidas e postas em compreensão comum, com o objetivo de aprender e conduzir-se no caminho

da sociabilidade e do entendimento de forma harmônica e pacífica.

Duas individualidades que divergem sobre o assunto e que precisam unificarse, para que possam falar, discutir e se pôr de acordo para um entendimento comum. Esse diálogo é entendido como uma forma de unir duas subjetividades, a partir da linguagem, dos gestos e dos movimentos.

A intencionalidade do diálogo é requerida das duas partes envolvidas, numa perspectiva de mediação, para acontecer aprendizagem no contexto do processo educativo. A perspectiva dialética é fundamental para o processo do entendimento acontecer, pelo fato de duas fontes de saber se posicionarem numa perspectiva de doação de individualidades.

Historicamente, a comunicação se dava nessa forma dialógica, numa dimensão de entendimento e de mediação de conceitos, para se ter uma unidade de fala, sobre a compreensão da aprendizagem, mas também como uma forma de fazer-se humano, e de resolver as grandes questões que se colocavam nesse momento, a saber: quem sou? de onde vim? e para onde vou?

Os gregos foram os primeiros a se perguntar sobre essas questões fundamentais do ser humano, e não faltaram esforços para esclarecer o tema para sua época. De espírito livre e sem impedimentos, os gregos consideravam-se seres humanos com possibilidade de usar da sua racionalidade para resolver essas questões centrais da vida, numa perspectiva de se considerarem semideuses e, portanto, empoderados para isso.

A cultura grega, conduzida pelos mitos e suas explicações, fez com que desabrochasse um espírito dialógico muito intenso, a ponto de radicalizar a sua compreensão, ou seja, a racionalidade. Algumas figuras humanas aparecem para cristalizar essa compreensão, tais como Sócrates e sua maiêutica, Platão e o mundo das ideias e o diálogo ético de Aristóteles.

Essas bases para a compreensão do tema são de fundamental importância no sentido de serem princípios dessa tematização. Os gregos são originais em desenvolver a questão, buscando seu entendimento sobre esse assunto e permanecendo até nossos dias, na dimensão do estabelecimento das bases para pensar a dimensão dialógica, que se busca levar ao cabo por meio de uma pedagogia dos diálogos.

Tentar ligar os conceitos filosóficos básicos à dimensão dialógica é o desafio

desse ensaio, que deseja ser compreensível e possível de ser pensado e tematizado. A necessidade de buscar esses fundamentos para dar sequência à evolução desse pensamento, premente em nossos dias, é algo já percebido desde a sua mais tenra história. Explicar isso num olhar pedagógico nos leva a crer na evolução e inovação para nossos dias.

Nessa dimensão, o pensamento socrático coloca as bases primeiras para se chegar a uma compreensão em termos históricos e de fundamentos do tema. No segundo momento, com Platão, trabalha-se o diálogo crítico como técnica para a aprendizagem. E, finalmente, com Aristóteles, o desenvolvimento das ideias críticas para uma dimensão ética e política do conhecimento, deixando evidente a necessidade de tematizar a dimensão dialógica desse entendimento.

1. Maiêutica Socrática

Sócrates (470 a.C.) é uma referência da pretensa maturidade filosófica propriamente dita no apogeu da crise democrática de Atenas. Viveu o ápice dessa crise que se situa na época do historiador Péricles, considerado “século de Péricles”.

Atenas e Esparta, principais cidades gregas da época, têm rivalidades muito grandes, ao ponto de chegar à Guerra do Peloponeso (431 a 404 a.C.), que decreta a derrota do regime democrático.

Nesse momento histórico se situa Sócrates, tentando reconstruir uma nova democracia e, portanto, uma forma inovadora de se posicionar singularmente na história. Sua grande questão foi buscar compreender a essência do homem, que ele chama de alma. Dessa forma, por alma “Sócrates entende nossa razão e a sede de nossa atividade pensante e eticamente operante” (REALE; ANTISERI, 1990, p. 87).

De espírito livre, nasceu filho de um escultor e de uma parteira, e depois na idade madura vai usar essas analogias para desenvolver seu conhecimento. A maiêutica vai ser traçada e compreendida a partir desse princípio do fazer nascer e dar à luz. Esse princípio pedagógico é extremamente importante para o entendimento das contribuições de Sócrates.

Considerado sábio entre seus pares, antes de completar 40 anos de idade,

Sócrates não aceita esse título, pela sua abnegação, e por se considerar não sabedor de nada. A questão da idade é importante entender, pelo fato de ser um conhecimento cristalizado na época: só chega à maturidade intelectual, afetiva e espiritual depois dessa idade, sem vínculo com os mitos, mas relacionado com a razão.

A originalidade de seu pensamento e atitude frente ao diálogo o colocam numa perspectiva de fazer evoluir de tal forma o conhecimento produzido na investigação, que reconhece que nenhum dos humanos pode ser reconhecido como sábio, muito menos ele assim se reconhecia. Segundo Abrão, “Todos falam como se fossem sábios e, quando reconhecem algo, extrapolam seus conhecimentos para assuntos dos quais não têm nenhuma noção”. (1999, p. 43).

O diálogo acontece também na medida em que cada parte reconhece a sua ignorância e tenta ser o mais autêntica possível, esforçando-se para chegar a um conhecimento puro e verdadeiro, acreditando estar assim a serviço dos deuses. Por isso, segundo Abrão, “É bem provável que nenhum de nós saiba nada de bom, mas ele supõe saber alguma coisa e não sabe, enquanto eu, se não sei, tampouco suponho saber” (1999, p. 43).

O princípio pedagógico de Sócrates parece ser algo inovador, ante a realidade dos dias de hoje. Seu argumento é de que será necessário fazer perguntas inteligentes, entendendo que se a resposta for fácil, é porque a pergunta precisa ser reformulada e, portanto, apenas contorna o problema, sendo necessário questões complexas e focadas na problemática.

Sócrates não ensina, mas quer aprender sempre com seus discípulos, de preferência jovens e belos atenienses. Sendo um ser humano de espírito livre e propenso a aprender, e um homem sem vícios, organiza seu pensamento objetivando o conhecimento e a evolução da ciência. Dessa forma, as amarras do vício de linguagem, de pensamento e da desorganização da razão, podem ser empecilhos para produzir o conhecimento e, por consequência, a ciência.

O diálogo, na perspectiva de Sócrates, não pode avançar na compreensão e entendimento de um assunto pautado na natureza, se não tiver a possibilidade de perguntar. Toda pergunta feita pelos interlocutores tem a necessidade de ser esclarecida pelo vai-e-vem da dúvida e da resposta requerida pela indagação, sempre numa perspectiva de entendimento no avanço do esclarecimento e da dúvida.

A virtude como fundamento das principais questões a serem esclarecidas, possibilita a elaboração de perguntas sobre o que é sabedoria, beleza e coragem, porque o objetivo principal é o homem virtuoso. Isso é confirmado por Abrão ao afirmar que “Só pratica o mal quem ignora o que seja a virtude” (1999, p. 44). Aquele que vê o belo procura a sabedoria e tem coragem, sendo, portanto, um bom discípulo para Sócrates.

Sócrates, nos seus diálogos com os jovens belos da *polis*, procurava a elucidação e arrancava de dentro dos seus interlocutores o conhecimento que já estava latente em cada um deles. Dessa forma, a Maiêutica é um verdadeiro trabalho de parto, em que o conhecimento é dar à luz àquilo que está como a “grande possibilidade” do ser humano, com exuberante coragem do cidadão ateniense.

Sócrates aprendeu com o pai escultor, a arte de tirar, moldar e esculpir de uma pedra ou tronco qualquer, uma imagem que já estava dentro da peça bruta, e latente na mente a imagem que se efetivava pelas próprias mãos do escultor. Da mesma forma, da sua mãe parteira aprendeu a fazer nascer em todo ser humano predisposto a aprender, o conhecimento que está latente nele mesmo, assim como o ato de ajudar a mulher-mãe a dar à luz ao que já estava presente pelas aparências.

2. O Mundo das ideias de Platão

A reflexão sobre os fundamentos do método de construção dos saberes apresentado por Platão – o jogo de perguntas e respostas – remete ao mundo das Ideias, o Hiperurânio, mundo perfeito criado por Platão. As ideias presentes na teoria desse filósofo não seriam simples pensamentos, mas de acordo com Reale e Antiseri (1990), pensamentos pensados depois da libertação das ideias baseadas nos sentidos (sensível). Estas instituiriam o verdadeiro saber, a excelência de todo conhecimento.

O mundo das ideias de Platão seria o modelo – paradigma – permanente de todas as coisas, ou seja, de como cada coisa deveria ser. Todavia, Platão utilizava expressões como “em si” e “por si” para indicar as ideias desse mundo inteligível. Isso pode ser visto na apresentação do belo, como belo-em-si ou sobre a ideia de

bem, como bem-em-si. Platão busca fundamentar o Belo e o Bem como ideias existentes em um mundo imutável, ou seja, não foram criadas por sujeitos e ao sabor de seus caprichos.

Platão utiliza o diálogo como forma literária na elaboração de seus livros. Por meio desse método, o filósofo Sócrates se transforma num personagem das ações dialógicas da filosofia platônica. Conforme entendem Reale e Antiseri (1990), o pensamento de Platão se mistura com o pensamento de Sócrates e estes conhecimentos se fundamentam na tradição mítica, superando-a, porém, por meio do mundo das ideias que estão localizadas acima do cosmos físico.

O mundo das ideias de Platão busca sustentar um princípio original presente na cultura grega, entendido como dualidade. No mundo inteligível de Platão as coisas sensíveis somente são explicadas por ideias suprassensíveis, o relativo é compreendido a partir do absoluto, o movimento das coisas pela compreensão de imutável – não movimento –, do corruptível pela ideia do eterno – o bem-em-si. Dessa forma, o mundo das ideias implicitamente “é constituído por multiplicidade” (REALE; ANTISERI, 1990, p. 138), pois são vários os conhecimentos. Já o mundo sensível é um perene fluir, ou seja, há uma transformação constante de todas as coisas.

Platão (1999) ao utilizar o termo “Um” para representar a ideia de unidade no mundo inteligível buscou identificá-lo a partir da multiplicidade. Assim, o Um – o bem supremo – não existe sem falar dos muitos – multiplicidade. Platão busca no pensamento de Parmênides uma forma de exemplificar essa compreensão sobre o absoluto – o eterno/imutável – ao entender que não existe o não-ser, entendido como apenas negação do absoluto, mas existe o não-ser, como a diversidade de alternativas de explicar o imutável. “Toda ideia, para ser ideia que efetivamente é, deve ser diferente de todas as outras, ou seja, deve não ser todas as outras”. (REALE; ANTISERI, 1990, p. 139).

Em seu livro *Fédon ou da alma*, Platão (1999) afirma que a ideia de bem seria o princípio incondicionado, que seria entendido como Um – unidade. Para Pegoraro (2013) a justiça, ou o bem seriam o fundamento do universo a partir do pensamento de Platão, e esse mundo inteligível, por meio do pensamento platônico, seria um lugar entendido como planície da verdade, de onde partem as almas para exercer uma ação contemplativa.

Platão comprehende que o princípio regulador de todos os hábitos humanos tem seu fundamento na ideia, sobretudo na ideia de bem. Para Pegoraro (2013), a filosofia platônica, ao criar esse mundo das ideias, possibilitou o entendimento da existência de um mundo independente das opiniões dos homens. Na sociedade grega as opiniões eram formuladas por profissionais da retórica como os sofistas. Estes eram cidadãos gregos que ganhavam dinheiro com a venda de premissas de defesa ou de refutação sobre problemas sociais ou políticos da sociedade grega. Dessa forma, para o mundo idealizado de Platão, os valores (*axia*) se impõem a todas as opiniões (*doxa*) dos seres humanos, pois são os valores os objetos da investigação do educador sincero na busca da verdade, da justiça e do bem supremo.

A reflexão sobre um saber perfeito e imutável identificado na teoria filosófica de Platão – o mundo das ideias – possibilitou o entendimento de valores norteadores da conduta humana. Estes foram aprofundados por seu discípulo Aristóteles por meio do estudo da *práxis* do cidadão grego, como veremos a seguir.

3. O Diálogo ético em Aristóteles

Aristóteles estabelece sua reflexão sobre o diálogo tendo como referência duas finalidades humanas: o estudo da conduta individual do homem teria como fim o desenvolvimento de uma ética; e o exercício da cidadania em uma sociedade teria como fim a política. Dessa forma, o diálogo seria o fundamento para o ser humano alcançar suas finalidades éticas e políticas.

Ao analisar o pensamento de Aristóteles, Reale e Antiseri (1990) comprehendem que todas as ações humanas tendem a fins que são bons. Estes, entendidos como um conjunto de ações humanas particulares, as quais estão subordinadas a um fim último, para Aristóteles, seria o bem supremo, ou seja, a felicidade.

Esta felicidade, como seria definida? Para a maioria das pessoas estaria associada ao prazer, mas essa compreensão simplista nos remete a atitudes similares aos animais. Para alguns a felicidade seria a honra, ou seja, o sucesso do indivíduo na sociedade. Outras pessoas identificariam a felicidade com o acúmulo de

riquezas, atitude criticada pelo filósofo, pois para Aristóteles (2006) a felicidade estaria na busca pelo bem supremo, no uso da razão, no aperfeiçoamento da natureza humana, dessa forma diferenciando-se dos animais.

A busca pela razão – os valores da alma – como sendo algo supremo para Aristóteles, fez reconhecer a necessidade de bens materiais. Segundo a reflexão de Reale e Antiseri (1990), Aristóteles busca relacionar a felicidade à capacidade do uso de sua razão, pois no ato de fazer algo o ser humano aprende alguma coisa.

O ser humano alcança algo por intermédio do uso de suas faculdades racionais. Assim, um indivíduo será capaz de criar alguma coisa a partir de uma prática constante, ou seja, um músico tocará um instrumento musical tocando-o. Essa é a relação apresentada por Aristóteles ao falar de ações justas, pois o ser humano só será justo se fizer diariamente ações justas. É por meio da prática da justiça que o indivíduo será considerado justo.

Para Aristóteles (2006) as práticas de ações boas e justas, de forma rotineira, possibilitariam a criação de hábitos compreendidos como virtudes, ou seja, estados ou modos de ser construídos pelos próprios cidadãos na *polis*. As virtudes éticas estão fundamentadas naquilo que faz parte da essência humana, isto é, nas paixões e nos impulsos.

Como dizer que algo é uma virtude? Para Aristóteles (2006) a virtude seria o meio termo entre a falta e o excesso de alguma coisa. O ser humano, para ser virtuoso, deveria conter o equilíbrio dos sentidos humanos. Por isso, o ser humano faz uso da faculdade de pensar – utilização da razão – para identificar a justa medida, o caminho do meio ou a mediania entre dois excessos.

A coragem segundo Aristóteles (2006) seria o meio termo entre a imprudência e maldade, ao passo que a liberalidade seria o caminho do meio entre o desperdício e o apego por riquezas. Tendo como referência os exemplos acima, é possível compreender que a virtude tem a ver com as paixões e as ações, nas quais o excesso e a falta constituem erros, ao passo que o meio é enaltecido e constitui retidão. Reale e Antiseri (1990) entendem que é possível errar de muitos modos, mas a ação correta é realizada apenas de um único modo. Dessa forma, o ser humano tem mais possibilidade de erro do que acertos.

O estudo da filosofia aristotélica possibilita reconhecer uma diversidade de virtudes éticas, podendo destacar-se a justiça como sendo a forma mediadora

pela qual se distribuem os bens, as vantagens e ganhos entre os cidadãos. Para Aristóteles a justiça é a mais importante das virtudes, sendo digna de admiração.

No esforço pela busca da virtude perfeita, Aristóteles (2006) identifica na racionalidade da alma o fundamento das virtudes dianoéticas. Estas são compreendidas como a sabedoria (*phrónesis*) e a sapiência (*sophía*). A sabedoria consiste em guiar bem a vida do ser humano, ou seja, em determinar de modo correto acerca daquilo que é bem ou mal para cada indivíduo. Conduzir-se com sabedoria requer entendimento do bem e do mal, mas, sobretudo, praticar o bem.

A sapiência (*sophía*) é o conhecimento daquelas realidades que estão acima, porque, segundo Reale e Antiseri, “É no exercício desta última virtude, que constitui a perfeição da atividade contemplativa, que o homem alcança a felicidade máxima, quase uma tangência com o divino” (1990, p. 206). Esse olhar dos autores deixa claro que a sapiência é um estágio avançado e só o rigor racional apurado pode levar a isso.

Na capacidade contemplativa atribuída ao uso da razão pelo humano, a atividade do intelecto associada ao divino resulta na felicidade, pois a razão possibilita ao ser humano desenvolver a capacidade intelectual que leva a um estágio de quase perfeição, no qual o ser humano se sente em um constante nível de bem-estar.

Há uma distinção entre conhecer o bem e realizar o bem, a partir da filosofia aristotélica. Esta distinção se dá no ato de fazer uma escolha (*proháiresis*), a qual estaria vinculada ao ato de encaminhar ou de decidir sobre algo. Assim, para Aristóteles, a escolha diz respeito ao meio e não aos fins. As escolhas não necessariamente são boas ou ruins. Reale e Antiseri (1990) afirmam que o “ser bom depende dos fins e, para Aristóteles, os fins não são objeto de escolha, mas sim volição” (p. 207). A volição é a ação de escolher, sendo que é a intenção da escolha que faz com que a ação seja considerada boa ou ruim.

Aristóteles entende que o ser humano para ser bom tem a necessidade de querer o bem verdadeiro e não apenas aparentar ser uma pessoa boa. Por esse motivo o ser humano virtuoso sabe reconhecer o verdadeiro bem nas escolhas a serem feitas. Para o filósofo grego é possível identificar o ser humano virtuoso, mas não há uma explicação de como o indivíduo se torna virtuoso.

Conclusão

O estudo dos princípios filosóficos do diálogo ajuda no entendimento de como aconteceu, no decurso da evolução dos tempos, a aprendizagem entre as pessoas, que no uso da razão, buscaram compreender aquilo que é essencial na superação de dúvidas dos seres humanos. Seria o encontro de duas individualidades racionais que se poriam de acordo sobre algum assunto.

No olhar socrático a compreensão da dimensão dialógica está centrada na arte de fazer perguntas. Quanto mais difíceis ou complexas forem as perguntas, mais elas têm a necessidade de serem refletidas e reorientadas para a racionalização. Revelam a compreensão de que o saber tem uma necessidade de mediação para acontecer de forma harmônica e cumprir a sua função, que é a de tirar do seu interior o que já está latente, ajudando a dar luz ao conhecimento.

O diálogo está no fundamento da construção de um processo de conhecimento e de um percurso educativo. Esse princípio não estaria no passado, mas na origem como fundamento pedagógico do modo de ser, pensar e agir da contemporaneidade. Dessa forma, o conhecimento dos princípios possibilitaria a construção e a práxis de uma de educação comprometida com a transformação da realidade social vigente.

Para Platão, as ideias para serem consideradas como tais, precisam ser originais. Essa originalidade precisa estar fundamentada no entendimento do que é bom, perfeito e, portanto, digno de ser aplicado a um diálogo que necessita da dualidade das ideias perfeitas e boas. Portanto, todo diálogo exige ideias que são originais e que têm a necessidade de entendimento na dualidade, ou melhor, de dois polos de compreensão.

Na visão de Aristóteles, o ser humano encontrou no diálogo social uma característica fundamental para transmitir às futuras gerações os saberes acumulados. Posteriormente, a sistematização do conhecimento possibilitou ao ser humano conhecer sua história e este acúmulo do saber transformou a forma de relacionamento entre os sujeitos de uma mesma sociedade.

Os gregos, por meio da cidade (*polis*), construíram uma forma de exercício da cidadania, tendo como referência a *ágora*, caracterizada como o lugar em que se produz a cidadania, através do diálogo no método proposto por Sócrates e

Platão. A ironia e a maiêutica possibilitariam aos jovens gregos uma prática de conversação, ou seja, o exercício da pergunta-resposta-pergunta.

É o caminho da dialética como método de conhecimento que age como uma espécie de purificação e de separação de conceitos, a partir do embate de opiniões contraditórias. A dialética foi compreendida na história de várias formas. Os gregos entendiam como dialética a idealização de um mundo perfeito em contraposição ao mundo real apresentado por uma prática política.

Para o desenvolvimento de uma dinâmica dialogal nos espaços educacionais há a necessidade de uma prática ética, pois esta recupera a condição humana e a construção de uma sociedade justa e solidária. Para que o diálogo ético seja eficiente é necessário observar, de acordo com Vaz (2002), a estrutura intersubjetiva do agir ético dos sujeitos inseridos em um contexto histórico. Morin (2005) entende que há nas contradições da história uma unidade complexa entre duas lógicas que são antagônicas, mas complementares. Portanto, o diálogo ético aristotélico busca uma unidade nos discursos contrários presentes no processo formativo do ser humano.

A conversação como uma atitude criativa, provocaria uma atividade reflexiva com o foco na criação de uma ação transformadora. Dessa forma, o diálogo é algo presente na natureza humana, pois a linguagem fundamenta a ideia de que o ser humano é um ser de conversação. Contradicoramente, porém, o diálogo é substituído por monólogos, causando grande prejuízo na construção e transmissão dos saberes.

O que importa ser dito nesse momento da reflexão é que o diálogo se tornou importante para o entendimento entre as pessoas desde o momento que as pessoas começaram a existir. Os gregos começaram a sistematizar alguma forma de organização desse ato para orientar de forma racional a condução desse entendimento. Sócrates, com a Maiêutica, diz que o diálogo é como fazer o outro dar luz ao conhecimento que está latente nele. Já Platão define o diálogo como fazer o mundo das ideias boas e puras aparecerem no ato da conversação. E Aristóteles coloca o diálogo como uma dimensão ética em que as partes se entendem pelo discurso ético entre si e no social.

Referências

ABRÃO, Bernadete Siqueira. **História da Filosofia**. Coleção Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MORIN, Edgar. **O método 6: ética**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

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

PEGORARO, Olinto. **Ética dos maiores mestres através da história**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

PLATÃO. **Fédon ou a alma**. São Paulo: Nova Cultura, 1999.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: Antiguidade e Idade Média**. São Paulo: Paulus, 1990.

Capítulo 3

Diálogos: desafios e possibilidades para (re)pensar a prática docente

Luiz Síveres
Elsa Helena Almeida Silva Balluz

Introdução

As grandes transformações ocorridas no final do século passado e início deste provocam intensa reflexão no campo acadêmico, causando uma profusão de pesquisas e trabalhos na tentativa de investigar e conhecer os fenômenos sociais e seus impactos no campo educativo. Um dos aspectos considerados de maior relevância percebido, é que, em escala mundial, e principalmente no Brasil, há um aumento significativo no acesso à educação, em dissonância com um vertiginoso abismo entre a formação profissional nos currículos universitários e a prática docente da escola contemporânea, além da já configurada desigualdade na distribuição de riquezas.

As situações que obstaculizam a educação básica sugerem toda sorte de

situações, ligadas diretamente à docência ou não, em circunstâncias delicadas, dada a rede de relações que se constituem no cotidiano escolar, no chão da sala de aula, entre professores e alunos. O universo em questão, permeado pela ação humana, carece de um olhar através de uma lente de aumento, oferecendo uma visão melhor sobre o interior da escola e, mais adiante, dos processos de ação-reflexão, dentro e fora dela.

Nessa busca, é impossível imergir nesse campo sem o rigor necessário a todo trabalho científico, baseado na escolha por um ponto de vista que direcione ou clarifique os estudos para a formulação de um ideal articulado com a realidade. Portanto, o conhecer para compreender deu-se pela opção em dialogar com os professores, em seu cotidiano, para extraír-lhes observações, não respostas, para compartilhar ideias, não ideologias, acerca dos desafios e possibilidades que se impõem aos educadores atuais.

A formação de ontem não dá conta dos desafios de hoje. É necessário repensar as ideias e ações, é preciso assumir uma formação contínua, progressiva, que alcance o amadurecimento pessoal e profissional, que conduz ao exercício do diálogo, da interação, à busca de sua própria autonomia, do compromisso e da responsabilidade pela transformação, pelo crescimento constante, legítimo papel da docência.

É nessa direção que o presente trabalho constitui-se como ferramenta para o despertar de uma nova prática docente, ao repensar seu cotidiano, e de forma dialógica, desenhar perspectivas de valorização pessoal e profissional de ser professor, para que possa agir, participar e transformar a realidade, desde o transcender do chão da sala de aula, ao derrubar os muros altos que separam a escola como corpo social, para que seus alunos também sejam capazes de compreender, dialeticamente, o mundo em que vivem e que desejam.

Na constituição dessas relações a pesquisa pretendeu focalizar o profissional docente no Ensino Fundamental, a fim de identificar a percepção dos protagonistas sobre a importância do diálogo, na forma de atuar e ser professor, refletindo sobre a tessitura de sua trajetória, e nessa perspectiva dialógica, considerar seu contexto de trabalho, para que possam ser autores dos projetos de mudança, necessários para o (re)conhecimento de sua identidade docente e, em consequência, contribuindo para uma nova dinâmica de construção do conhecimento.

A estratégia metodológica da pesquisa caracterizou-se por uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, que ao se constituir de material interpretativo, segundo Denzin e Lincoln (2006), coloca o observador no mundo, tornando-o visível, na perspectiva dos sujeitos envolvidos e suas significações. Para perceber este olhar foi realizada entrevista semiestruturada com sete professores com atuação em escolas da rede pública e privada da cidade de São Luís, capital do Estado do Maranhão, em caráter de sorteio.

Os respondentes foram identificados pela letra “P”, na sequência de 01 (um) a 07 (sete). A faixa etária compreendida foi de 28 a 42 anos, todos com graduação em nível superior, tendo em comum experiência entre 10 e 12 anos de profissão docente, sendo três professores do sexo masculino e quatro do sexo feminino, o que foi considerado como equilíbrio de gênero. Os dados coletados tiverem como base a análise de conteúdo (BARDIN, 2011), tendo como referência a opinião dos professores sobre os desafios e as possibilidades para exercitar o diálogo no cotidiano escolar.

A pesquisa buscou, portanto, oportunizar à percepção do professor atuante no ensino básico, a importância do diálogo, seus desafios e possibilidades, para a configuração de novos papéis a serem exercidos, no tempo e espaço contemporâneos, a partir de seus saberes e fazeres. De forma dialógica e reflexiva se pretende, também, contribuir para a ressignificação de uma prática pedagógica consciente e conscientizadora, a partir das interações que ocorrem entre o homem e o mundo.

1. O diálogo como mediação pedagógica

As condições estruturais da sociedade dependem das relações intersubjetivas entre os indivíduos e as instituições socioeducativas que visam à aprendizagem no seu cotidiano para o desenvolvimento do potencial humano. Neste contexto é reconhecida a interação entre professores e alunos como fenômeno que acontece por meio das trocas entre os sujeitos envolvidos, partícipes ativos, construtores de sua própria concepção de ser e estar no mundo.

Ocorre que na sociedade contemporânea, midiatizada pelo aparato

tecnológico emergente em velocidade surpreendente, o universo educativo impregnado pelo racionalismo instrumental que se alastra em todas as dimensões, clama por sentidos, não só pela visão dos alunos, dos educadores e dos pais, mas também pelos professores, na tentativa de encontrar cenários possíveis para os desafios impostos à educação nesse tempo presente, em que, mesmo que valorizada a criatividade, na ótica da competitividade e eficiência, já não responde satisfatoriamente aos processos de efetiva transformação no todo social, bem como no modo de se relacionar com o mundo.

Os profissionais docentes, ao refletir sobre sua responsabilidade diante de novas aprendizagens e significados, em que, segundo Bologna (2002, p. 12), “(...) o conhecimento aliado a tecnologias e humanidades, a qualidade da reflexão crítica sobre os valores humanos ganham espaços maiores”, são obrigados a repensar sua prática para a formação de gerações constituídas de princípios humanizantes, abertos aos relacionamentos, à inclusão e à diversidade, para que homens e mulheres sejam capazes de viver de modo sustentável e fraterno, por meio de currículos interativos, complexos e dinâmicos.

A escola, *lócus* privilegiado das interações humanas, de fala e escuta em seu cotidiano, propicia aproximação com o outro, e, a partir desse entendimento, assume pela experiência do diálogo, uma prática reflexiva e libertadora. À medida que aumentam a experiência e a sensibilidade, emerge na ambição escolar um significado compartilhado, em que as pessoas não se opõem umas às outras, mas ao contrário, buscam restaurar vínculos e valores humanos, necessários para a aquisição de uma cultura de paz.

Paulo Freire (1921-1997), filósofo e educador brasileiro, defende a proposta que a docência deve ser antes de tudo uma postura humanizadora, pautada pela disponibilidade de estar aberto aos outros, à vida, ao desconhecido. O agir pedagógico se concretiza a partir da existência de relações entre seres humanos que, por meio da linguagem, buscam novos conhecimentos e refinam os que socialmente foram acumulados e considerados relevantes. A experiência fundante do ser inacabado, em uma relação ao mesmo tempo de inquietação e curiosidade, pela convivência dos sujeitos autores/atores, ocorre a partir de duas dimensões: a ação, para a transformação e não alienação, e a reflexão atrelada à conscientização crítica e não alienante.

O diálogo, proposto por Freire (1993), como prática educativa não é vertical, autoritário, imposto pelos professores aos alunos, mas, horizontal, respeitando a historicidade dos sujeitos envolvidos. A experiência histórica nutre a relação dialógica e dialética, fonte de intersubjetividade e de convivência que deve existir no cotidiano escolar. Dialógica porque os sujeitos falam e escutam em paridade e igualdade, por interesses comuns, e dialética, não pela sobreposição de teses, mas como espaço aberto para o debate reflexivo, de investigação conjunta e colaborativa, como práxis social que visa o desenvolvimento afetivo, cognitivo, intelectual e humano.

No universo educativo, o entendimento por parte do professor de sua finitude é ponto de partida para o estabelecimento da educação dialógica que funda a práxis crítica. Implica considerar, ainda, a experiência vivida e o contexto mais amplo que envolve os atores da ação pedagógica, dotados de passado histórico, e que, no presente, se abrem, de forma dialógica, às possibilidades do futuro.

O docente, como aponta Feldmann (2009), diante da instabilidade e provisoriação do conhecimento, deve agir, de forma investigativa, para compreender as transformações atuais, a realidade sua e a de seus alunos, reconhecendo o saber e o sabor da experiência vivida, como um convite ao acolhimento sobre a existência do outro que se revela através do diálogo, em que cada pessoa tem o direito à livre expressão e, a partir desse exercício democrático, possa intervir de forma crítica e consciente na realidade.

A necessidade por uma educação humanizadora e o seu compromisso político, há muito são objeto de estudo e reflexão das ciências humanas e sociais. Vale ressaltar que a proposta da dialogicidade, à luz do pensamento freireano, exige que a docência assuma um posicionamento reflexivo e crítico, bem como uma inserção histórica, embora com a possibilidade de transcender o mundo em que se vive e se atua.

Na complementariedade à proposta freireana, cabe conhecer e reconhecer algumas ideias de Hans-Georg Gadamer (1900-2002) sobre as relações hermenêuticas e a educação, em que a aprendizagem se dá por meio do diálogo, cuja força é transformadora, em que a autoridade do professor é genuína. Assim, segundo o autor, que teve uma forte influência socrática, afirma que “(...) um diálogo fecundo é um diálogo no qual dar e receber e vice-versa conduzem, por

fim, a alguma coisa que é uma morada comum, com a qual se tem familiaridade e na qual é possível mover-se juntos” (GADAMER, 2002a, p. 110). Preocupa-se para que, na sociedade atual com o modo de pensar técnico-científico, o diálogo seja escasso, demonstrado pela falta de disponibilidade de abrir-se ao outro ou ainda pela aproximação artificial, fenômeno presente na era da informação capitaneada pelo aparato tecnológico. O que se vê, por um lado, é a globalização das economias e suas culturas, e, por outro, a falta de comunicação entre as partes que a formam. As inúmeras possibilidades e interconexões convivem com a ausência de uma linguagem comum.

Essa incapacidade para o diálogo, na forma subjetiva, segundo esse autor, solapa a busca pela verdade, e, portanto, confere a monologização do comportamento humano, em seu individualismo exacerbado, como experiência única de mundo, de quem, para o filósofo (2002b, p. 251) “(...) possui os ouvidos tão cheios de si mesmo, buscando seus interesses, que já não consegue ouvir os outros”. No campo educativo, o aprisionamento do professor como detentor da ciência funda a dificuldade para o estabelecimento do diálogo vivido e a não atenção para o sentido das palavras e da pergunta, instalando a obstaculização, contrária à participação dos sujeitos historicamente envolvidos.

Ainda em Gadamer (2002a), a incapacidade para o diálogo na forma objetiva, dada a ausência de uma linguagem comum, é provocada ao desaprendermos a falar e responder a alguém, em uma conversa ou situação social monologizada pelo desligamento social, pela não aceitação do outro ou isolamento pelo anonimato, por meio, metaforicamente, do uso de “óculos que já não nos permitem ver além deles” (2002b, p. 252).

Dialogar não é a busca pela uniformização do pensamento, mas o compartilhamento de ideias, portanto, ação multilateral, não sem ausência de discordância, mas pautado em estruturas democráticas, para buscar significado por meio das experiências vividas. Nesse sentido, Dalbosco (2007) afirma que a filosofia gadameriana transpõe, com o mesmo grau de importância, a possibilidade do exercício dialógico para a pedagogia. A educação, enquanto experiência hermenêutica, é um processo de criação de novas maneiras de compreender, agir e dialogar. A escola, por sua vez, emerge nesse contexto como uma das instituições sociais que mais precisa vivenciar o diálogo, sobretudo entre

os atores envolvidos e no processo de ensino e aprendizagem.

No entanto, essa compreensão, para Lawn (2010), está sempreposta em jogo, diante da abertura a novas relações de sentido, entre presente e passado, que se estabelecem em constante tensão entre familiaridade e estranheza, mas, como ruptura com o habitual, para ouvir o passado e saber o que dele pode ecoar no presente, na construção do que Gadamer (2002b) chamou de consciência histórica efetiva.

Para Hermann, o que a filosofia gadameriana propõe é um pertencimento à comunidade histórica, não por adestramento ou acomodação, mas pelo diálogo pedagógico, a existência de um *ethos* por meio de “uma racionalidade responsável que surge das convicções e decisões comuns” (2002, p. 98). Fica clara, portanto, a dimensão ética da práxis hermenêutica e da intencionalidade da educação pela busca do bem.

Portanto, em consonância com Gadamer (2002b, p. 245), a “capacidade do diálogo é atributo natural do homem”, o que por consequência, revela a sua marca transformadora, que coloca a opinião do outro em alguma relação com o conjunto das opiniões próprias, e que ocorre a partir da abertura sensível ao outro, na exposição de visões de mundo e sociedade entre diferentes, sob o risco da disponibilidade para ouvir, sentir e tocar, perguntar e responder, atos compreendidos como pilares da prática pedagógica ética e humanizante.

Refletir sobre a docência no âmbito escolar, seus desafios e possibilidades, suas representações e situações de trabalho junto aos atores, constitui-se exercício que atinge o tempo, o ritmo e a rotina escolar, cenário propício, por excelência, de múltiplas interações para a construção do conhecimento significativo e efetiva formação cidadã, reais expectativas que envolvem a educação.

Nessa perspectiva, a mediação pedagógica deve valorizar a prática dialógica em reconhecimento à presença de múltiplas interpretações da realidade, e da consequente ação e experiência, próprias da historicidade dos seres humanos e, nesse caso, professores e alunos, partícipes de um projeto de educação que prima pelo processo de desenvolvimento, aprendizagem e evolução, características inerentes à escola que transforma em reação à falta de autonomia que se globaliza.

Os autores elencados, que elevam a relação dialógica a princípio pedagógico natural, coadunam com as ideias de Paulo Freire, que entende como horizontal

a relação pedagógica, reconhecendo o papel e a importância de cada ator social envolvido no contexto educativo escolar, sem que, para isso, precisem sobrepor-se uns aos outros, mas, em contraposição radicalmente democrática, caminhem lado a lado em busca de interesses comuns para a construção de uma escola humanitária.

Por outro lado, as categorias da hermenêutica do diálogo, segundo Gadamer, servem como pano de fundo para entender a incapacidade para o diálogo, exacerbada em tempos atuais, e a possibilidade vigorosa da educação como capaz de promover a sua reabilitação, ao partir das próprias experiências dos sujeitos históricos envolvidos, reacendendo a ética da solidariedade, inaugurada pela alteridade e pela abertura ao acolhimento e ao respeito mútuo. Portanto, os olhares destes teóricos é que podem contribuir para a compreensão dos desafios e possibilidades do diálogo na prática docente.

2. O diálogo na prática docente

Na prática docente podem ser observados os desafios e possibilidades para o diálogo, em particular na sala de aula, espaço no qual diversos processos interativos constituem as situações escolares cotidianas com os alunos, *lócus* produtivo de conhecimentos e relações entre sujeitos partícipes da ação vivida.

A pesquisa realizada com sete professores, por meio de entrevista semiestruturada, possibilitou a manifestação de cada docente, bem como a compreensão do conjunto de expressões facilitou o entendimento dos desafios e perspectivas do cotidiano escolar, principalmente naquilo que se relaciona à sua prática docente.

A respeito da questão que trata dos desafios e possibilidades para exercitar o diálogo, o P1 assim se explicitou: *O maior desafio é trabalhar com pessoas e nem todos estão abertos a resolver problemas (...) é alcançar essas pessoas pela necessidade do diálogo.* Esta proposição está próxima daquilo que o P2 também expressou: *Ainda existe uma certa distância entre aluno e professor, e é necessário que o professor se aproxime dos alunos de maneira educada e que eles possam ter confiança no professor (...).*

Nesta mesma questão é oportuno ter presente a disposição do P7, que afirmou: *somos fruto do nosso tempo e espaço, (...) o diálogo ainda é considerado uma grande barreira, muitos acreditam que ao estudante cabe estudar, ao professor cabe ensinar.*

Ao observar tais elementos, percebe-se que os respondentes colocam como dificuldade para o exercício do diálogo a própria prática, entendendo que não é exterior a si, como dificuldade do outro, mas seu próprio desafio para o enfrentamento de situações tão necessárias e, por que não dizer, urgentes, como a proximidade educativa entre os protagonistas do processo educacional. No entanto, esse distanciamento se reflete na própria ausência de diálogo para o professor, como sujeito histórico, considerando que os saberes docentes são construídos a partir de sua compreensão do ato educativo, de sua formação humana, da trajetória de suas experiências concretas no cotidiano.

Nesse mesmo direcionamento, o P3 afirmou que *o maior desafio é justamente a falta de prática do diálogo (...) em que grande parte dos profissionais, acostumados a exercer aquilo que já vem pronto, vão perdendo a questão do dialogar, do pensar, e o novo causa muito medo.* Em decorrência, na opinião do P6, *a falta de tempo para sentar, conversar, e a falta de diálogo gera a indiferença, (...) a imparcialidade.*

Conforme entende Bologna (2002, p. 9), muitos se dão conta que “é imprescindível agir no presente para melhorar o futuro, onde não cabe mais a prevalência dicotômica entre pensamento e sentimento, pois estes reclamam unidade, em benefício da diversidade”. A necessidade de sentar e conversar, expressa no relato acima, traz subjacente o princípio da alteridade e estabelece a ampliação da consciência para a compreensão da responsabilidade de assumir um compromisso com a renovação, criando condições para o reconhecimento de todos, uns aos outros, como parte da humanidade, no propósito de substituir a indiferença pelo respeito e solidariedade.

Tal afirmativa revela-se nas respostas dadas ao questionamento sobre as possibilidades de se desenvolver a prática dialógica no cotidiano escolar, constituindo-se a sala de aula, como a escola em si, um espaço privilegiado de forma a transformá-la em espaço e tempo de formulação de saberes. A saber, o que disse P7 sobre o tema: *Primeiramente, deve-se reconstruir paradigmas educacionais e nossa visão de mundo e de educação. Não somos peças separadas do processo de ensino-aprendizagem.*

O discurso pedagógico atual não preconiza o ensino com vistas à mera memorização, embora vigorem práticas e modelos curriculares que reforçam a dicotomia teoria e prática, saberes e fazeres, decisão e ação, entre outras, e que carregam em si, implicitamente, incutido de carga ideológica, um modelo de formação que considera o professor apenas como transmissor de conhecimentos.

No entanto, formas de aprender diferenciadas e experiências plurais, tanto dos alunos, quanto dos professores, reclamam por uma revisão na própria concepção de educação, na visão de homem e de mundo, no intuito de abrir-se ao novo ou a pontos de vista diferentes. Nessa perspectiva, percebe-se na afirmação do P5, a possibilidade de *uma maior abertura, uma maior aceitação, porta sempre aberta a mudança porque sem essa abertura não tem o diálogo*. Assim coloca P3, em relação ao *incentivo também de atividades que façam com que as pessoas sejam tentadas e sejam motivadas a expressar suas opiniões*.

Freire (2009) alerta que ensinar exige apreensão da realidade, requer atenção à responsabilidade docente ao colaborar positivamente para que o educando seja artífice de sua formação, sendo testemunha de seu crescimento. Na experiência do docente P4 surge essa preocupação, como possibilidade dialógica, ao colocar que *é importante que a gente conheça o dia a dia dos alunos, como que ele desenvolve o conhecimento que é dado em sala de aula, (...) fora da sala de aula*.

Nesse sentido, acredita-se que a atitude dialógica seja o caminho para a aquisição de uma postura reflexiva e crítica sobre a realidade, e é essa reflexão que fomenta uma formação docente para o *pensar certo*, de e para quem se propõe como educador, uma ação e reflexão por meio do diálogo para constatar, conhecer e transformar.

Portanto, com base na literatura e no depoimento dos professores, é possível sugerir, inicialmente, que pela disponibilidade ao diálogo, fundante de novos caminhos, pelo compromisso com o desenvolvimento da sensibilidade social e com a eficiência pedagógica, contextualizadas como experiências de aprendizagem multirreferenciais, pode-se repensar a prática docente no espaço escolar.

Outra sugestão é de que é preciso melhorar a comunicação entre professores e alunos, a fim de diminuir a distância ou vazio geracional. É preciso, portanto, conhecer o contexto e entender o momento histórico, e não procurar agrupar indivíduos de épocas diferentes, diante das mudanças culturais e sociais

particulares a cada geração, se o desejo continua sendo uma relação dialógica.

Assim, poder-se-ia sugerir que a superação dos desafios é assegurar a formação de professores a partir do seu contexto de trabalho por meio da prática docente. O tipo de formação inicial que os professores costumam receber não oferece preparo suficiente para desenvolver, implantar e avaliar processos de mudança, já que uma nova geração está chegando às escolas e exigirá mais ainda uma educação atraente, envolvente, desafiadora, digital.

Tendo como referência estas sugestões, é possível descontinar a função social da escola, considerando o papel político-pedagógico da profissão docente, descartando sua neutralidade, mas, por outro lado, considerando sua própria formação e inferências na constituição da vida em sociedade. Acontece que, ao longo da história da educação, na escola brasileira, encastelada em seus muros, não se proporcionou uma renovação de fato e de direito, justamente por não ter em seu interior a prática do diálogo, dificultando as possibilidades de se abrir ao mundo, e nessa abertura, desconstruir mitos e dogmas tão próprios à educação.

Enfim, criar os nexos significativos entre teoria e realidade cotidiana proporciona resultados significativos, mas exigem rigorosidade, criatividade e formação contínua. Esta ação resulta de uma leitura de mundo mais profunda; portanto, o professor não é expectador da realidade, mas parte dela, e precisa inteirar-se disso, corporificando-se da postura dialógica, para penetrar na realidade, sem perder de vista que as realidades se interpenetram o tempo todo.

Conclusão

O trabalho fundou-se no objetivo central de identificar os desafios e possibilidades que os diálogos no cotidiano escolar proporcionam para o repensar do exercício da docência, e, em decorrência, averiguar o grau de importância do diálogo na prática pedagógica, assim como investigar, nesta instituição de mão dupla que é a escola, a função do diálogo como processo indispensável à prática pedagógica em toda e qualquer sociedade que se intitula democrática.

Este estudo realizou-se, porém, em um momento em que a escola recebe e sofre com todo tipo de crítica, principalmente na atuação do professor, sendo

discutida inclusive sua morosidade para acompanhar os novos tempos e as novas gerações, como se os docentes estivessem congelados em um tempo diferente e que toda a sociedade, externa à escola, caminhasse a passos largos pelo desenvolvimento.

Aceita a provocação de que os professores não acompanham o andar da carruagem, partiu-se para conhecer, dentro da escola, e não fora dela, quais as percepções sobre as questões acima elencadas, e de que forma, historicamente, o professor traz consigo ranços ou resquícios de uma formação também fragmentada, prejudicando seu desenvolvimento profissional.

Esta atitude de melhorar a comunicação e pautar o exercício da docência numa relação dialógica permite pensar, com discernimento, sobre as manifestações e relatos dos próprios docentes referentes à importância do respeito às diferenças, aos diferentes modos de pensar, de apresentar o conhecimento, e nela surgirem os questionamentos, de forma livre, mas sempre respeitosa, como princípio de uma relação dialógica.

Enfim, é preciso recuperar os sujeitos centrais, a partir do diálogo e, a partir desta prática dialógica, fazer renascer para um projeto educativo de valores e princípios significantes e, sobretudo, humanizadores, desconstruindo uma única escola possível, modelo atual e recorrente, para a construção de uma escola sonhada no coletivo e que tenha o diálogo como um princípio educativo.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOLOGNA, J. E. Prefácio. In: DE MASI, D.; BETTO, F. **Diálogos criativos**. Mediação e comentários: José Ernesto Bologna. Rio de Janeiro: Sextante, 2002.

DALBOSCO, C. A. **Pedagogia filosófica**: cercanias de um diálogo. São Paulo: Paulinas, 2007.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, M. G. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac, 2009, p. 71-80.

FREIRE, P. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a.

_____. **Verdade e Método II**. Complementos e índice. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002b.

HERMANN, N. **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAWN, C. **Compreender Gadamer**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Capítulo 4

O diálogo: drama e contradrama da educação

Ivar César Oliveira de Vasconcelos
Luiz Síveres

Introdução

Tendo como característica a inserção de estudantes de classes populares antes excluídas, a explosão da educação superior levou à crescente diferenciação dos estabelecimentos, embora a unificação formal e a inflação dos diplomas. Nesse contexto, intensifica o desafio de tornar a dinâmica curricular o mais favorável possível ao exercício do protagonismo pelos jovens. Professores têm se ressentido do desinteresse de parte dos estudantes, impacientando-se na sala de aula. Perante o monólogo expositivo, preocupam-se com a insuficiência de leitura, frequentemente reduzida a temas planejados. Identificam a pouca interferência da atividade de pesquisa na capacidade de autocrítica, inclusive deles próprios e, nesse caso, sobre os modos de ensinar.

É real o fato de que, com tal inserção em escala mundial, as instituições vinculadas à educação superior passaram a acolher populações de diversificadas origens socioculturais, com influência em políticas educacionais, currículos e práticas didático-pedagógicas. Isso ocorre, apesar de ter permanecido a ideia de neutralidade da escola, firmada no ideal modernista, com seu ímpeto de tudo planificar (WILBER, 2006).

Desse modo, renovando discussões a respeito da educação que aliena ou emancipa, este trabalho se encaminhou em duas perspectivas: num primeiro momento, um drama, pelo qual se desenvolvem teorizações sobre o possível papel reproduutor da escola, especificamente, a universidade, com base em análises anteriores das interações sociais de estudantes e professores (VASCONCELOS; GOMES, 2015); num segundo momento, um contradrama, em que se discute o diálogo enquanto palavra e experiência plena de sentidos e significados para a existência humana (SÍVERES, 2015), por isso mesmo, uma possibilidade de converter-se em caminho(s) para romper a reprodução de desigualdades socioculturais. Por ser uma atividade que humaniza pelo exemplo, o diálogo realizado pelo professor reflete a esperança de concretizar-se tal rompimento. Com efeito, a maior força sobre o comportamento dos estudantes é o “exemplo de ex-professores, [sendo] este dado fundamental para quem trabalha na educação de professores, pois identifica o ciclo de reprodução que se realiza nas relações escolares” (CUNHA, 1989, p. 160).

Compreender esse ciclo e como se desenvolvem os diálogos capazes de rompê-lo, no contexto de tais relações, pode contribuir para afastar ou reduzir o fluxo de aspectos, efetivos potenciais de um círculo vicioso de reprodução sociocultural presente na formação inicial de professores, com prosseguimento em sua atuação na educação básica. Consequentemente, pode contribuir para promover a transformação social.

1. Drama: a reprodução da reprodução sociocultural

1.1. O enredo

A herança vinculada à origem social dos estudantes ainda explica variações na vida escolar e diferenças de capital cultural. O risco de só reproduzir, sem transformar, se torna muito presente na universidade: seleciona-se, no contexto da globalização econômica, da instrumentalização tecnológica e de ampliação do individualismo, o tipo de cultura a ser internalizada pelos estudantes, com a inclusão de padrões culturais médios (SANTOS, 2005), priorizando-se a formação para o trabalho e, por consequência, levando à valorização desequilibrada do credenciamento de competências. Nessa seleção, impõe-se o arbitrário cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1964) que, por sua vez, envolve a atuação didático-pedagógica.

Tal reprodução tende a reproduzir-se educação afora, por meio da atuação de professores egressos dos cursos de licenciatura, conforme denotado em estudo sobre a interação social de jovens estudantes e professores universitários, em que foram explicitadas determinadas lógicas de ação (VASCONCELOS; GOMES, 2015). Algumas dessas lógicas, utilizadas por membros da comunidade escolar, têm contribuído para gerar o sistema educacional com tendências à inércia, à negação antropológica dos sujeitos e a certo tipo de autoritarismo, vinculadas, respectivamente, às lógicas da culpa do outro, crítica silenciosa e primazia da informação. De acordo com o mencionado estudo, a informação tem sido o astro-rei da sala de aula, convertendo-se no realce ontológico e epistemológico a partir dos quais se desenvolvem as interações de estudantes e professores.

Dito estudo indicou a presença de um círculo vicioso em que, inseridos no domínio de informações, estudantes de licenciatura e seus professores assumem a lógica de culpar-se mutuamente e de desconsiderar a própria capacidade crítica, consolidando a base do cenário escolar com tendência a reproduzir, sem transformar. Refere-se aqui a qual reprodução? Esta é a dinâmica de perpetuação da estrutura das relações de força entre classes sociais em sua propensão de manter-se por meio da atuação do professor quando este distribui desigualmente o capital cultural dos diversos grupos humanos com os quais convive (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Tal dinâmica parece sem fim, ou sem atenuação, especialmente para o professor em cena há anos, com experiências na educação formal nos diversos níveis de ensino. Por quanto tempo ainda permanecerá árroso a reprodução sociocultural, impedindo a emancipação de discentes e docentes? Nos cursos de formação de professores parece elevado o nível de transferência dessa dinâmica para a atuação dos futuros professores na educação básica. Como num fractal, essa estrutura reprodutiva reproduz suas propriedades em cada porção infinitesimal e, no caso em tela, com a força de um míssil programado. Provavelmente, o fim de seu reinado se inicia mesmo no dia a dia de professores (desde a sua formação inicial...) em momentos de internalização do pressuposto dialogal enquanto elemento essencial da condição humana, do processo de construção do conhecimento e do processo educacional (SÍVERES, 2015).

1.2. O palco: a escola que só reproduz

A reprodução cultural é o processo social perpassado por manifestações culturais em modos análogos aos já existentes. Sendo assim, conta com o apoio de instituições, dentre elas a escola. Ela participa de configuração mais ampliada de reprodução social que, em determinados tempos e lugares, pode arrastar sociedades inteiras em suas características estruturais, ecológicas, e assim por diante. De fato, a história parece forjar uma espécie de inércia capaz de conduzir as gerações mais novas e os bem-intencionados, os quais permanecem englobados nessa configuração que, a contragosto, contém o gérmen da mudança, pois embute avanços e recuos.

Entretanto, inserida no emaranhado de passos, rotinas de um amplo cenário burocrático, parte significativa das pessoas se sente e/ou permanece impotente para promover transformações, percebidas como necessárias para desestruturar e reestruturar modos de vida e de organização social. De fato, a reprodução sociocultural é a “reprodução da estrutura das relações de força entre as classes” (BOURDIEU; PASSERON, 1992, p. 25).

Essas relações perpassam a escola. As exigências da sociedade chegam à escola e com elas convivem os seus membros. Na verdade, tais exigências se

constituem nos pré-requisitos da preparação dos indivíduos para viver em sociedade consoante determinados valores:

A relação escola/sociedade, historicamente estabelecida com mais afinco com a revolução industrial, serve um conjunto diverso e complexo de interesses, tendo como base comum a preparação social dos indivíduos, formando-os em valores espirituais, estéticos, morais e cívicos. Contudo a relação escola/sociedade impõe outra leitura: a da legitimação das desigualdades sociais ou a da correção e atenuação. (PACHECO, 2005, p. 59).

Assim, na escola, a atuação de seus membros tende a imitar a estrutura definidora da distribuição do capital cultural entre os grupos ou classes, o que leva igualmente à imitação do modelo de estrutura social. Caso predomine essa imitação em detrimento da transformação, constrói-se a escola que apenas reproduz. Em sociedades desiguais, legitima desigualdades sociais. Isso é peculiar à escola linha de montagem. À semelhança do material herdado durante a passagem do trabalho artesanal para o fabril, a escola apenas reprodutora tende a passar conhecimentos e habilidades que, na verdade, são pensados de fora para dentro. Assim, elas se convertem em fábricas de seres humanos, cada indivíduo compreendido inicialmente como unidade sobre a qual se depositam informações, dados, conhecimentos, efetivamente advindos de uma cultura já construída em processos sociais mais amplos (SAVIANI, 2008).

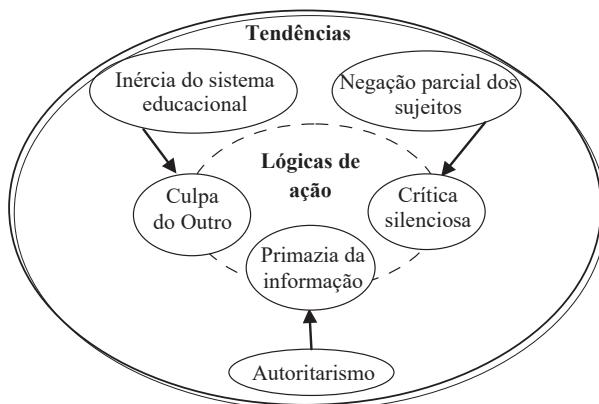
De todo modo, a menos que se deseje uma escola brilhante por fora e carcomida por dentro, não cabe edificá-la e desenvolver seus mais importantes membros, os alunos, somente de fora para dentro, mas, também de dentro para fora. Que a escola não seja comparada à romá de Zoia, a septuagenária d'O Palácio de Inverno. A velha senhora, ao retornar à grande comunidade russa nos anos de 1970, já se aproximando de São Petersburgo, comparou sua terra natal com uma romá: era vermelha e reluzente por fora, mas se fosse partida, sementes e arilos espirrariam fora, pretos e repugnantes. Seu país era uma romá antes de apodrecer (BOYNE, 2010). Contudo, quando essa comunidade é uma instituição escolar...

1.3. Os bastidores: a estrutura reprodutiva na sala de aula

As constatações anteriores remetem para uma reflexão: quais elementos estariam a compor a estrutura reprodutiva na sala de aula? Como se vinculam condutas individuais, decorrentes do uso de lógicas de ação e configurações sociais que, por sua vez, definem o desenho do processo educacional?

A proposta de pensar a respeito dessa estrutura situou a reprodução sociocultural, espacialmente, na sala de aula dos cursos de licenciatura, projetando-a para a sala de aula da educação básica e, teoricamente, num circuito de relações sociais integradas. Entende-se que ela se delineia por certas tendências, dentre as quais a inércia do sistema educacional, a negação parcial dos sujeitos e o autoritarismo, fundamentados, respectivamente, em três lógicas de ação: a mútua culpabilização, a crítica silenciosa e a primazia da informação (ver Figura 1).

Figura 1
Estrutura reprodutiva na sala de aula



Fonte: elaboração dos autores, com base em Vasconcelos e Gomes (2015).

A estrutura representada pela Figura 1 é a de uma realidade reprodutiva porque as vinculações causais entre as lógicas de ação e as tendências, compositivos do processo educacional, atualizam-se permanentemente na ação do professor. Esta concorre para que tal estrutura possa transformar a si própria. Há nisto alguma autonomia, estabilizando o conjunto de interações sociais construído por estudantes e professores.

Certamente, essa estrutura está montada com base em constatações empíricas e em revisão teórica. Assim, no mencionado estudo (VASCONCELOS; GOMES, 2015) foi possível elaborar uma indicação teórica a partir do paralelismo realizado entre as evidências empíricas e os conceitos de experiência social (DUBET, 1994) e pedagogia dialógica (FREIRE, 2011) (ver Quadro 1). Experiências sociais foi o termo utilizado, conforme o autor referenciado, para designar condutas (atitudes e comportamentos), individuais ou coletivas, construídas na pluralidade de princípios e na ação dos indivíduos, os quais se obrigam a encontrar sentido em suas realizações. Já o conceito de pedagogia dialógica, consoante o aludido estudo, mantém-se pela presença do diálogo como relação horizontal, o que é importante para firmar a confiança dos envolvidos entre si, nutrindo-se de amor, humildade, fé, esperança e pensar crítico. Portanto, essa caracterização do diálogo guarda profunda correspondência com algumas características humanas: pensar, sentir, agir e transcender. Na verdade, a pedagogia dialógica pressupõe que a educação se constitui num momento do percurso de humanização dos indivíduos (FREIRE, 1969).

Quadro 1

Base empírico-teórica da estrutura reprodutiva na sala de aula

Teoria: experiência social	Empiria: lógicas de ação e tendências	Teoria: pedagogia dialógica
Condutas perpassadas pela heterogeneidade de princípios.	A lógica da atribuição de culpa ao outro. Os insucessos do processo educacional advêm da ação do Outro. Na sequência, leva à inércia do sistema educacional.	Eu-Isso, termo representativo das relações de cada ser humano com o mundo, com as configurações sociais.
Distanciamento do indivíduo com relação ao sistema sociocultural.	A lógica da crítica silenciosa. A manifestação de opiniões fica incompleta. Negase a criticidade de estudantes e professores. Portanto, uns e outros se negam parcialmente como seres humanos.	Eu, representativo do ser capaz de posicionar-se por intermédio de críticas cognitivas e/ou normativas.
Dominação social ocorre na dispersão e não na uniformização da experiência da experiência coletiva.	A lógica da primazia da informação. Pouca articulação entre informar-formar. Isso favorece o autoritarismo, podendo se traduzir na frase manda quem tem mais informação.	Eu-Tu, representativo das relações interindividuais, sendo de <i>logos</i> para <i>logos</i> .

Fonte: elaboração dos autores, com base em Vasconcelos e Gomes (2015).

Como romper ou atenuar essa estrutura reprodutiva? Entende-se ser necessário aproveitar potenciais da interação de estudantes e professores relacionados à pedagogia dialógica. Tais potenciais serão ainda melhor aproveitados pelo educador se forem assimilados os conceitos de dialógico e dialogicidade de Buber (1982) e Freire (2011), o que será apresentado neste trabalho após explicações sobre a pedagogia reprodutora.

1.4. Os atores em ação: a pedagogia da reprodução

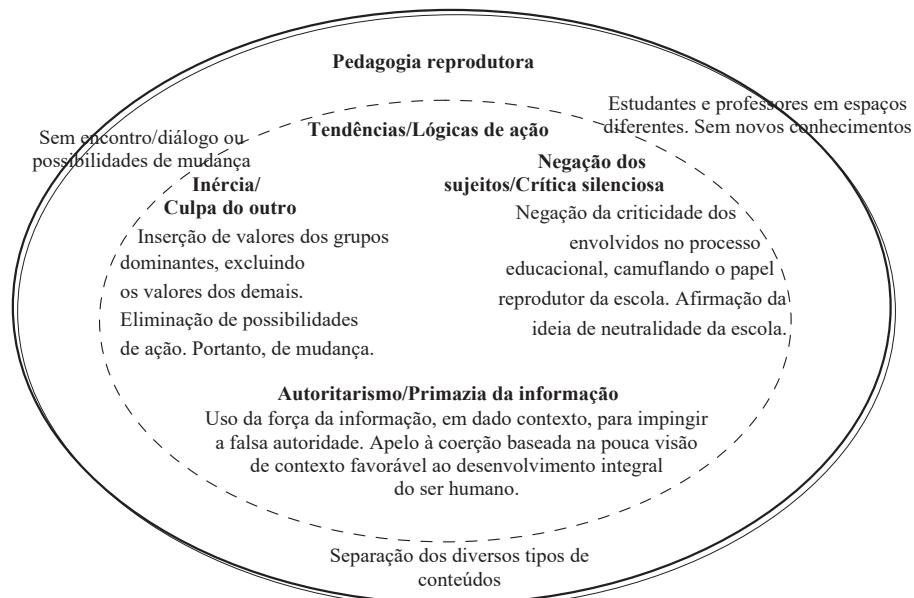
Análises da estrutura reprodutiva na sala de aula e sua fundamentação empírico-teórica (ver Figura 1 e Quadro 1) remetem diretamente para o conceito de ação pedagógica nos termos das teorias reprodutivistas. A ação pedagógica pode ser interpretada como o exercício de violência simbólica ao reproduzir indefinidamente a seleção arbitrária de um grupo ou classe que operam enquanto o arbitrário cultural é estabelecido.

Como reproduziria? A reprodução ocorre quando certas significações são selecionadas previamente ou moldadas pela exclusão daquilo que não interessa a quem domina! Reproduz-se a cultura dominante, inserindo-se a reprodução das relações de poder de determinado grupo social, dissimuladas sob a forma de relações simbólicas. É de fato a adaptação recíproca de informações aos indivíduos, sendo a ação pedagógica o condão do processo reprodutivo. Desse modo, constituindo uma pedagogia reprodutora, o eixo da atuação do professor se baseia na seleção de significações, que ao fim e ao cabo, passam a definir a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

É o que tenta representar a Figura 2, na conexão com as ideias aqui defendidas, seguindo-se de explicações.

Figura 2

Pedagogia reproduutora: possíveis tendências e lógicas de ação



Fonte: elaboração dos autores.

Essa é uma estrutura reproduutora porque favorece a imitação do *status quo* cuja eficácia se centraliza no distanciamento entre estudantes e professores que, assim, percebem-se e interagem mais em função de interesses imediatos, menos de acordo com valores culturais. Conforme já referido, tal estrutura conta com vinculações entre aspectos importantes das tendências (inéria, negação dos sujeitos e autoritarismo) e a seleção de significações que levam à pedagogia reproduutora.

Compreende-se, em primeiro lugar, que essa seleção abrange aspectos da tendência à inéria do sistema educacional, a qual se baseia na mútua culpabilização pelos insucessos do processo educacional. Assume-se a ideia de seleção arbitrária não atravessada pelo raciocínio dedutivo. As funções da cultura envolvida não são extraídas de princípios mais ou menos universais, estes desconectados internamente da ideia de uma possível natureza humana (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Ora, em que se constitui a culpabilização, senão a tentativa de excluir o outro do usufruto de princípios universais (dialogar, sonhar, agir)?

Alguém que culpa o outro pelo fato indesejado, fundamentalmente, nega a capacidade de dialogar, superar obstáculos, abrir alternativas. Logo, abandona o pressuposto de princípios universais. Ao se conduzir dessa maneira, o indivíduo age por precipitação, com ações impensadas. Ele é capaz de identificar o outro. Contudo, imediatamente contribui para excluí-lo como agente de mudança. Ao culpar o outro pelos insucessos do processo educacional, esse mesmo indivíduo contribui, por exemplo, com a paralisação do sistema, pois retira a ação humana do jogo de busca das soluções, sem calcular (sentido weberiano), desconsiderando valores importantes do grupo social. Essa atitude de culpabilização ajuda a manter determinadas significações excluídas da pauta de diálogos, pois estes inexistiriam no horizonte de estudantes e professores. Assim, a própria tendência à inércia contribui para definir a cultura que moldará e alimentará a reprodução sociocultural.

Constrói-se a pedagogia reproduutora na ação do educador com dificuldades de promover efetivo encontro com os estudantes. Caso este ocorresse, diálogos relevantes seriam proporcionados e, assim, abrir-se-iam portas para a mudança no processo educacional favorável à maior humanização.

Admite-se, em segundo lugar, a seleção de significações contendo aspectos da tendência à negação parcial dos sujeitos, que se baseia na ausência de reconhecimento da capacidade crítica. Considerando a ação pedagógica, conforme o reproduтивismo, o trabalho da escola disseminado por espaços e contextos escolares (pátios, corredores, secretaria, sala de aula), entende-se que os membros da instituição não percebem a dependência de suas ações à configuração social do dito contexto.

Diante disso, negar a criticidade dos membros da escola é no máximo alimentar essa ausência de percepção. Como lembra Bauman (2014, p. 43), “ninguém conseguiu privar os seres humanos de sua capacidade crítica, embora muitos tenham conseguido redirecioná-la”. Nesse redirecionamento, no máximo se eliminam percepções. Por exemplo, a percepção de que a escola, pela força de sua institucionalidade, produz e reproduz condições que a tornam reproduutora da cultura. Nessa perspectiva, em que se nega parcialmente a existência humana, firma-se a pretensa neutralidade da escola, reproduzindo o arbitrário cultural que, por sua vez, solidifica a reprodução sociocultural. Permanece invisível a feição da

ação pedagógica reproduutora, submissa ao sistema de ensino dominante.

Essa seleção se desenvolve durante os processos de comunicação, que deixa de ser efetiva entre quem exerce a ação pedagógica e quem a recebe (BOURDIEU; PASSERON, 1992), haja vista ser esta ação revestida pela violência simbólica. Na sala de aula, ambiente em que predomina essa comunicação, a linguagem utilizada pelo professor segue já carregada de símbolos. Sequer se fala ou se reflete sobre estes, pois isso implicaria já embutir o simbólico, caracterizando um paradoxo ao qual ficaria o professor continuamente preso. Assim, a crítica fica na penumbra, explicitando o tipo de comunicação da ação pedagógica reproduutora.

Então, a comunicação pedagógica que, caso fosse efetiva, seria algo para além da mera relação de comunicação, passa a delinear os contornos da negação parcial dos sujeitos (nos termos deste trabalho). Existe um tipo de exclusão, uma negação parcial, que alcança o limite do humano, evidenciando a necessidade de repreender a se comunicar. Evidencia-se ser necessário estabelecer uma pedagogia da inclusão humana. Entende-se, portanto, que a ação pedagógica reproduutora se constitui também na dificuldade de o educador situar-se em igual espaço antropológico, epistemológico e pedagógico do estudante. Com isso, desperdiçam-se oportunidades de exercitar a abertura ao mundo e aos outros (BUBER, 1982; FREIRE, 2011). A comunicação favorável à ampliação de conhecimentos não se estabelece, pois o sabido é petrificado.

Em terceiro e último lugar, interpreta-se que a seleção de significações realizada pela ação pedagógica reproduutora encerra aspectos da tendência ao autoritarismo que, por sua vez, decorre da primazia do uso de informações enquanto se desenvolve o processo educativo. Tidas como legítimas, essas significações se caracterizam como poder de violência simbólica. Isso porque tal poder, como defendem os formuladores do conceito, realimenta-se da própria força simbólica, fortalecendo as relações de força.

Ora, em que se constitui o autoritarismo no seio da ausência da articulação entre aspectos informativos e formativos da educação? É precisamente o uso da informação, em dado contexto, para impingir a falsa autoridade. Na sala de aula, em que em geral não percebe imediatamente itens favoráveis ao seu desenvolvimento integral (o ser humano pensa, emociona-se, age), o estudante pode ficar refém da ação coercitiva do professor. Este lhe passa a ideia de importância definitiva da

informação transmitida, concorrendo para a permanência da vinculação entre autoritarismo e violência simbólica – aquele garantindo a legitimidade desta. Assim, resta a reprodução sociocultural.

Na interação com os estudantes, o professor pode encontrar apoio à sua autoridade por meio da linguagem restrita a termos padronizados, afetando a geração de novos conhecimentos. Não por acaso, na universidade, por exemplo, existe o emprego seguro do idioma universitário. Igualmente, não por acaso, há tolerância dos estudantes à ignorância semântica. No limite, está tudo, ou quase tudo, institucionalizado.

Constatam-se, portanto, itens da pedagogia reproduutora nos momentos de priorização de conceitos, durante a atuação do professor, em detrimento de atitudes e esforços favoráveis à maior evidência aos estudantes sobre o que fazer com os conhecimentos construídos. É pedagogia reproduutora quando o professor deixa de integrar saberes, valores e afetividades.

Em síntese, a pedagogia reproduutora se configura pela ausência de encontro, diálogo e mudança, com estudantes e professores construindo experiências sociais em contextos diferentes. Resulta em dificuldades para elaborar novos conhecimentos. Além disso, o elaborado não se articula satisfatoriamente com o desenvolvimento de atitudes e valores. Como resolver isso?

2. Contradrama: o diálogo e o dialogal na educação

Compreender o diálogo como uma possibilidade de influenciar ou superar o drama anteriormente descrito, é um desafio constante do ser humano e da humanidade. De modo geral, o diálogo sempre se defrontou com algumas resistências, que foram se revelando por meio da própria cultura, mas tais dificuldades se manifestam, atualmente, no contexto da globalização econômica, na conjuntura da instrumentalização tecnológica e na dinâmica de expansão do individualismo.

Diante desses desafios, várias têm sido as iniciativas para concretizar a proposta de introduzir o diálogo como componente da própria condição humana e como elemento inerente à diversidade cultural, contribuindo com a formação

da identidade pessoal e com a formulação de um projeto de sociedade. Tal proposta insere-se numa realidade cultural assaz complexa e num sistema social que se revela, cada vez mais, perplexo diante dos problemas que a humanidade vivencia atualmente.

Tendo como referência essa problemática, mais urgente ainda se torna a proposição do diálogo e distintas abordagens poderiam ser apresentadas. Entretanto, com o objetivo de se formular uma pergunta que pudesse responder aos desafios da reprodução, seja no espaço escolar, no processo educativo ou entre os sujeitos da aprendizagem, o questionamento deveria levar em consideração, dentre outras abordagens, o aspecto antropológico, epistemológico e pedagógico.

Tendo isso em conta, como vivenciar um procedimento dialógico que integre a dimensão pessoal, sapiencial e experiencial? Ou em outras palavras, como potencializar um processo dialógico por meio do ser, do saber e do agir pedagógico? Estes questionamentos já apontam para a necessidade de compreender o diálogo como um elemento constitutivo da condição humana, como um aspecto essencial da produção do conhecimento e como um componente fundamental da prática pedagógica.

Essa proposta tridimensional foi sugerida por Síveres (2015), na medida em que se dispôs a compreender a necessidade de tais categorias para formular uma proposta mais integrada e integradora entre a diversidade de subjetividades, entre os distintos saberes e entre as diferentes possibilidades para promover o ensino e a aprendizagem. Para fundamentar tal proposta, o autor estabeleceu uma conexão com Martin Buber para confirmar o diálogo como um elemento antropológico, com Boaventura de Sousa Santos para afirmar a importância do diálogo de saberes, e com Paulo Freire para reafirmar que a educação é um procedimento de autonomia e liberdade.

Assim, segundo Buber (2009), o diálogo é uma relação dialógica porque estabelece um encontro inter-humano e por meio de um procedimento intencional de estabelecer um vínculo face-a-face. Com base nesta proposta, Síveres (2015) argumenta que a dinâmica dialógica busca superar uma compreensão mais conceitual e sugere um comportamento compatível com uma dinâmica relacional. Dessa forma, o diálogo como dialógico seria a expressão da própria condição humana que busca a sua plena realização no encontro com o outro.

De acordo com a compreensão de Santos (2010), o diálogo é uma articulação dialética entendida como uma ecologia de práticas e saberes para contribuir com a passagem de um processo pautado na regulação, em direção a um procedimento com base na emancipação. Segundo Síveres (2015), esta proposta epistemológica buscara integrar o pensamento (*logos*), o relacionamento (*mythos*) e a atitude ética (*ethos*), tendo em vista fortalecer a cidadania e a democracia. Nesse caso, os conhecimentos e os saberes teriam uma intencionalidade emancipatória, tanto do cidadão, quanto da própria cidadania.

E, conforme com Freire (2011), o diálogo seria um processo de dialogicidade, porque estaria apontando para um projeto educativo com base na prática da liberdade, principalmente na superação de um estágio de opressão. De acordo com Síveres (2015), a dialogicidade seria, portanto, o resultado de uma articulação entre o pedagógico e o político, com o objetivo de promover uma educação compreendida como um projeto de autonomia e como um processo de liberdade, aspectos que poderiam contribuir com o procedimento pedagógico caracterizado pela esperança e utopia.

Apesar das diferenças entre essas três contribuições, pode-se destacar o empenho dos mencionados teóricos para compreender a educação como procedimento que desenvolve a subjetividade, a culturalidade e a historicidade, entendendo o processo educativo como o envolvimento do sentimento, do pensamento e da prática educadora, bem como sugerindo um projeto educativo que tenha as características integradas entre o dialógico, o dialético e a dialogicidade, respectivamente.

Tais procedimentos poderiam ser propostos, com os devidos ajustes conceituais e operacionais, para a realidade atual e, de modo explícito, poderiam se caracterizar como um princípio recomendado para o ambiente educativo. Portanto, com o objetivo de corresponder aos dramas anteriormente indicados, a vivência, a reflexão e a prática do diálogo se constituiriam numa proposta que teria suas razões de ser, tanto no conjunto das políticas, quanto nos projeto educacionais.

Nesse direcionamento, torna-se oportuno acolher, ainda, a contribuição de Dalbosco (2007), ao propor um agir pedagógico em vez do simples fazer educativo. Segundo o autor, o agir pedagógico pode ser exercitado no ambiente

escolar como uma dinâmica vivida entre duas ou mais pessoas, com o objetivo de superar um procedimento mecânico e inaugurar um processo que passasse a formular perguntas que, por sua vez, potencializariam um pensar reflexivo e um agir pedagógico.

Essa dinâmica interativa entre o pensar e o agir pedagógico, tendo como pressuposto uma relação dialógica, uma razão dialética e uma ação marcada pela dialogicidade, poderia ser um contraponto à tendência de mútua culpabilização, da crítica silenciosa e da primazia da informação. Contudo, além de ser uma contraposição, tal dinâmica pode ser vivenciada, também, para projetar uma nova luz no horizonte temporal e espacial da educação.

Para isso, estaria se sugerindo que a temporalidade educativa pudesse levar em consideração tanto a memória do passado, seja com as dificuldades e suas potencialidades, a conexão com o presente, em seus desafios e suas possibilidades, e a proposição de um futuro, com as suas ameaças e suas oportunidades.

Além disso, estaria se sugerindo uma compreensão espacial da educação, que não estaria mais restrita aos ambientes escolares, mas, que a partir deles, se criasse uma rede de experiências que pudessem ser incorporadas aos processos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a instituição educadora seria uma célula educativa, dentro de um sistema conectado com uma infinidade de espaços educacionais.

Conclusão

No mundo conturbado de hoje cabe refletir se já não é tempo de a coruja de Minerva alçar voo, pelos menos entre interessados em promover uma educação melhor. Tanto já se estudou sobre os processos de reprodução sociocultural... Nestes tempos com ares de crepúsculo, povos do mundo inteiro, milhões de vidas permanecem à espera do cumprimento das promessas modernas de liberdade, igualdade e solidariedade. É preciso agir com coragem. É preciso quebrar ovos e fazer omelete. Caso contrário, persistirá o pelicano do capitão Jonathan a experimentar diuturnamente nova cor, embora, persistentemente, teime em manter sua essência (BOURDIEU; PASSERON, 1992). Parece claro

ser necessário iniciar, para já, a efetiva pedagogia da inclusão humana.

Como num drama e contradrama, em que seus núcleos se sobrepõem nalgum momento, estão a se desenvolver na educação institucionalizada processos de reprodução da reprodução sociocultural que coexistem com outros processos, os de construção de diálogos. Estes podem, nessa junção, fazer frente àqueles.

Nesse sentido, às lógicas de ação e tendências juntam-se as possibilidades de diálogos. A lógica da mútua culpabilização conduz à tendência de inércia do sistema e, assim, se abrem os flancos para a manutenção da reprodução sociocultural. Essa lógica será menos utilizada quanto mais o educador estiver comprometido com o desenvolvimento integral dos educandos e o será se entrecruzar efetivos diálogos. O educador que confere importância a esse comprometimento, dialogando, se situa próximo dos educandos, conciliando o dito com o feito. Reconhece-se ignorante, embora busque aprender. Não é autoritário. Atenta para a avaliação de si realizada pelos educandos. Posiciona-se politicamente. Por sua vez, a lógica da crítica silenciosa é artefato preferencial para a negação parcial dos sujeitos. É possível debelá-la, no mínimo como condição necessária, se o educador dialoga com o educando e com o mundo, gerando abertura e impulsionando a capacidade crítica, bem como a curiosidade e a criatividade. Com tais atitudes e comportamentos, esse educador contribui com a elaboração e reelaboração de conhecimentos. Com tais condutas, o educador muda a chave do olhar e contribui para que a reprodução da reprodução não se transforme num dano antropológico. Enfim, a lógica da primazia da informação alimenta o autoritarismo na medida em que, frequentemente, favorece a imposição de ideias, opiniões, valores, sem refletir as intenções do grupo humano envolvido. Para conter o uso dessa lógica, o educador prioriza os processos de humanização, desmontando a primazia da informação. Estabelece numa única esteira formativa a ecologia dos saberes, a educação para valores e o equilíbrio entre emoção e razão.

Desse modo, ao professor não cabe ser o arroz-de-festa da sala de aula, mantendo-se no pódio do ato educativo, como se a retenção de informações fosse o cartão de ingresso à fama. Não é ainda a sala de aula o ambiente educacional em que ocorrem com maior frequência as oportunidades de diálogo? Então, precisa ser um lugar de colaboração. Até porque, com a globalização das informações e oportunidades de sua disseminação, cada vez mais se perde a garantia de que o

professor tenha mais dados da realidade que seus alunos... Informações e dados não podem ser meramente despejados sobre estes.

Ao refletir sobre isso, o professor, em especial os formadores de futuros professores, admitirá ser possível construir efetivas correntes de mudança. Na cuidadosa garimpagem dos possíveis, encontrará oportunidades de promover transformações. Para tanto, adotará condutas refletidas, dentre elas: 1) antes de atribuir quaisquer culpas ao outro (estudante, universidade, governo), buscará ser agente de transformação; 2) admitirá o interesse dos estudantes, tendo expectativas positivas quanto ao preparo para o mundo do trabalho e para a cidadania; 3) manter-se-á aberto, sem dogmatismos, estimulando a curiosidade e o espírito crítico dos educandos; 4) manterá a didática continuamente organizada; 5) conduzir-se-á a partir do ideal de horizontalização das relações entre educandos e educadores; 6) ficará atento à necessária articulação entre saberes, valores e emoções, tripé da educação que se volta para o desenvolvimento da integralidade humana. Agindo dessa maneira consentirá com e contribuirá para o sistema educacional ativo.

Admitir tal sistema significa considerá-lo forte o suficiente para acolher fragmentos do dia a dia, numa sociedade com interações pessoais cada vez mais pulverizadas. Entretanto, a reprodução sociocultural, como um abalo sísmico, prolonga-se para todos os lados. Por isso, colocar o sistema educacional ativo em perspectiva implica, sobretudo, exercitar a capacidade de dialogar com os diferentes sentidos a que chegam os envolvidos na relação educacional. É trazer o mundo para dentro dessa relação, entalhando no dia a dia dos membros da escola as atualizações de um tempo que corre vertiginosamente. Sobretudo, é mostrar às pessoas alternativas para a construção de sentido às suas ações. E o sentido virá, simultaneamente, à chegada dessas atualizações. É tudo junto.

Referências

BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. **Cegueira moral:** a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BOYNE, John. **O palácio de inverno.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Les héritiers**: les étudiants et la culture. Paris: Éd. de Minuit, 1964.

_____. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S. A., 1992.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1982.

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

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.

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

DUBET, François. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FREIRE, Paulo. Papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, p. 123-132, 1969.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Gramática do tempo**. Para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, (Coleção para um novo senso comum. v. 4).

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

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

VASCONCELOS, Ivar César Oliveira de; GOMES, Candido Alberto da Costa. Jovens estudantes universitários e seus professores em interação social. **Atos de pesquisa em educação**, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 605-629, 2015. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4316>>. Acesso em: 30 abr. 2016.

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

Capítulo 5

O diálogo e a dialogicidade como mediação pedagógica

Luiz Síveres
Maria José Cunha Freire Mendes

Introdução

O diálogo pode ser considerado, dentre distintas abordagens, como a palavra que transforma o mundo, direcionando-o para a justiça social e pode ser apresentado como um instrumento que o sujeito possui para inferir e transformar sua realidade, seu contexto social ou o seu ambiente natural.

Desta forma, o diálogo definido como dialogicidade emerge pelo encontro dos seres humanos que querem transformar o mundo. Assim, a dialogicidade pode ser retratada como uma relação de diálogo entre sujeitos que problematizam, refletem e agem, buscando a superação do diálogo passivo e propondo uma relação dialógica interativa.

Mediante estas relações pode se dar a formulação de conhecimentos e no

percurso dessa construção, o sujeito adquire consciência de que pode inferir e transformar sua realidade e o ambiente no qual está inserido. No contexto educacional, estas relações são mediadas, principalmente, pelos educadores.

Neste trabalho, a mediação pedagógica corresponde ao que-fazer do educador, que se posiciona entre os educandos por meio do conhecimento, assumindo o papel de fomentador da aprendizagem, especialmente crítica e reflexiva, tendo por objetivo a transformação pessoal e social dos sujeitos envolvidos.

No presente artigo, o diálogo será apresentado nas perspectivas existencial, epistemológica e política, e a presença dos aspectos da dialogicidade serão abordados como condição essencial para o estabelecimento de uma mediação pedagógica, que possibilite desenvolver nos educandos, especialmente os educadores em formação, o pensar crítico, reflexivo e criativo.

1. O diálogo na perspectiva existencial, epistemológica e política

O diálogo será compreendido como um elemento existencial, com base na filosofia de Martin Buber; uma diretriz epistemológica, tendo como referência a proposta de Hans-Georg Gadamer; e um aspecto político, considerando a pedagogia de Paulo Freire. Estes três elementos precisam ser compreendidos de forma integrada, mas a sua apresentação se dará na vinculação com cada um destes teóricos.

1.1. O diálogo em Buber

Todo o pensamento de Martin Buber (1982, 1987, 2001) encontra-se fundamentado no diálogo como uma experiência existencial. Segundo esse autor, a pedagogia precisaria dar maior ênfase ao diálogo e à colaboração entre os envolvidos nos processos educacionais. A relação é um aspecto muito importante para a existência humana e este relacionamento se estabelece no encontro do Eu-Tu, fazendo deste encontro um processo para desenvolver o diálogo.

De acordo com o autor, a relação Eu-Tu é uma atitude essencial humana, pois representa o encontro entre dois indivíduos que se reconhecem e se aceitam embasados pela reciprocidade. A relação Eu-Tu não admite ressalvas daquele que a ela se entrega, uma vez que a “palavra-princípio só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade”, pois “a relação de um homem com o seu semelhante não envolve apenas parte do seu ser” (BUBER, 1987, p. 88). Assim, o vínculo que se pode estabelecer somente será efetivo se for realizado na sua integralidade.

O espaço no qual o diálogo é estabelecido, ou seja, o encontro se traduz na relação entre os seres humanos e deve ser entendida como uma postura do Eu com o Tu de forma recíproca, comprometida e responsável. Dessa maneira, a essência humana, para Buber (2001), consiste na relação com o outro e com o mundo. Assim, essa essência é estabelecida por meio da relação dialógica com esse outro e esse mundo. É, pois, por meio das relações que o indivíduo se faz compreendido em toda sua singularidade.

A educação, reconhecida como responsabilidade e reciprocidade com o outro, é um dos elementos dessa relação, daí a educação poder ser compreendida como o processo de aprendizagem concebido como uma relação dialógica entre os envolvidos no processo educacional.

1.2. O diálogo em Gadamer

O pensamento que norteia a obra de Gadamer (2008) é a hermenêutica filosófica. Portanto, segundo o autor, é por meio do diálogo que as interpretações e as compreensões são possíveis. A compreensão se realiza por meio do diálogo que busca sempre entender e interpretar os elementos novos e singulares. Assim o sujeito desvela-se como um ser interpretativo. Segundo Gadamer (2004), “a capacidade para o diálogo é um atributo natural do homem” (p. 243).

Desta forma, o processo ensino-aprendizagem se realiza por meio do diálogo, de modo a tornar fundamental o vínculo entre a apreensão dos saberes, a compreensão e o diálogo. É necessário que se busque no diálogo, estabelecido no âmbito educacional, a construção de um indivíduo reflexivo que consiga compreender-se e compreender a realidade em que está inserido.

Sob o olhar de Gadamer (2008), o verdadeiro diálogo é estabelecido na medida em que se experimenta no outro algo que não faz parte de nossas experiências. O diálogo é algo mais que o pensamento, pois é uma experiência na qual se vivenciam emoções e sentimentos de si mesmo e do outro. Portanto, somente o diálogo legítimo é capaz de transformar as pessoas nele envolvidas.

Desse modo, Gadamer (2004, p. 247) apresenta seu pensamento a respeito da capacidade transformadora do autêntico diálogo:

O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo. (...) O diálogo possui uma força transformadora. Onde um diálogo teve êxito ficou algo para nós, e em nós, que nos transformou.

O processo educativo pressupõe a articulação do diálogo com a educação, fundamentando o modo de pensar e fazer das práticas pedagógicas. Em síntese, o diálogo, para Gadamer (2007), é interpretação, ou seja, é a compreensão da existência humana dentro da filosofia hermenêutica. Essa compreensão se dá por meio de fenômenos dialógicos que propiciam a formação emancipadora dos indivíduos, mediados pelo diálogo verdadeiro. Dessa forma, os indivíduos se submetem ao processo do diálogo em busca de respostas a suas inquietações, e também em busca da compreensão da intencionalidade e da finalidade das situações vivenciadas no cotidiano social.

1.3. O diálogo em Freire

O pensamento de Freire (1969) define o diálogo como o encontro entre os seres humanos, que em uma situação de equidade quanto ao direito de usar a palavra, participam desse encontro dialogicamente, não impondo verdades absolutas, mas reconhecendo as diversas perspectivas e possibilidades do outro.

Para Freire (1987, p. 45), “o diálogo é este encontro dos homens, mediatisados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação Eu-tu”. Observa-se que o diálogo, no pensamento freireano, está estabelecido além da

relação de um indivíduo com o outro. O diálogo é uma mediação que o sujeito possui para inferir e transformar sua realidade existencial e seu contexto social.

Essa palavra, estabelecida no pensamento freireano como diálogo, é práxis, ou seja, ela é uma relação dialogal na qual ação e reflexão levam à transformação da realidade, por meio da teoria científica, da prática social e política transformadora.

Uma das dimensões importantes do diálogo, na perspectiva da dialogicidade, é a problematização. Este aspecto favorece a reflexão crítica, na medida em que o educador e o educando, dentro do processo ensino-aprendizagem, entendem que é necessário construir conhecimento por meio de um diálogo problematizador (FREIRE, 1983). No processo educacional, a problematização é essencial para potencializar a comunicação entre o educador e os educandos.

No pensamento freireano, “o que caracteriza a comunicação enquanto esse comunicar comunicando-se é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (1983, p. 67). Entretanto, é necessário cuidar para que essa comunicação não se traduza na simples disponibilização de comunicados, mas que seja uma experiência reflexiva e propulsiva de transformação pessoal e social.

De acordo com as reflexões de Freire (2013), o diálogo é gerado e confirmado em aspectos humanos, como amor, humildade, esperança, fé e confiança; então, com base nesses elementos, é possível ponderar que só há comunicação quando se dialoga com base nesses princípios. Tais aspectos, para Freire (2013), estão fundamentados numa perspectiva social e política, e desta forma, o amor é, para o autor, 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 a não 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 (FREIRE, 2013).

Desta forma, o diálogo representa para Freire (1987, p. 89), numa perspectiva política, uma prática social, que ele explicita ao afirmar: “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo”.

O legítimo diálogo que fundamenta o pensamento freireano, além de se encontrar condicionado no amor, na humildade e na esperança, está também

fundamentado no pensar crítico, desvelando-se na dialogicidade. Este diálogo como dialogicidade deveria fazer parte de toda a experiência humana como uma prática social e política, a fim de viabilizar a transformação da realidade.

2. Dialogicidade

Considerando a percepção de diálogo acima apresentado, o mesmo pode ser entendido como dialogicidade, tendo como referência a pedagogia freireana que a comprehende como um entranhamento na existência humana e um comprometimento com a vida, porque ele é o encontro dos seres humanos que querem transformar o mundo. Os processos educacionais abordados na perspectiva da dialogicidade são possíveis somente nas relações horizontais, pelas quais são estabelecidos os elementos fundantes do diálogo reflexivo, crítico e criativo.

Sob o olhar de Soares e Pedroso (2013, p. 250), a dialogicidade é definida como uma categoria “capaz de catalisar o pensamento crítico, de promover a comunicação e de garantir uma educação comprometida com a humanização”. Dessa forma, a dialogicidade é a base de uma educação libertária.

Para tanto, pode-se definir a dialogicidade como uma relação de diálogo entre sujeitos que problematizam, refletem e agem, buscando a superação do diálogo passivo, caracterizado pela lógica em que o sujeito deposita sua palavra no outro, gerando alienação, opressão e passividade.

O diálogo como dialogicidade só se concretiza se houver abertura para a compreensão da diversidade da oposição de ideias, da aceitação das diferenças e do respeito aos pensamentos antagônicos; assim, as relações pessoais, sociais e educacionais vão sendo tecidas na sua complexidade. Para tanto, é necessário despertar ou desenvolver no ser humano a capacidade de refletir e agir.

Mafra (2007) alerta que um diálogo concebido sem os aspectos da dialogicidade não gera conhecimento, ficando apenas no patamar do “(...) conversar entre duas pessoas...” (p. 160). A dialogicidade é que permite, portanto, a ressignificação de sentidos, o despertar para o novo, o olhar para novas perspectivas, e, principalmente, a reflexão crítica sobre esses sentidos,

perspectivas e contextos, porque o propósito do diálogo estaria vinculado aos aspectos da dialogicidade.

Na compreensão de Freire (1987), a dialogicidade pode ser definida como um processo no qual o diálogo revela uma práxis que associa a reflexão e a ação nas relações entre professores e alunos, com a finalidade de construir, com base nessas relações, um mundo mais justo. Dessa forma, o diálogo pode ser entendido como um elemento fomentador da transformação da realidade injusta e opressora, em uma experiência pautada na justiça social e na liberdade.

No âmbito educacional, a interação entre aluno e professor se constitui no momento mais produtivo do processo de aprendizagem, daí a relevância da presença dos aspectos da dialogicidade no diálogo, proposto no transcurso dessa reflexão.

Portanto, a dialogicidade nas reflexões aqui apresentadas é compreendida como mediação com o objetivo de ressignificar a comunicação entre os sujeitos, e nesta abordagem, como uma mediação pedagógica entre o educador e o futuro professor, com a finalidade de formar um ser humano mais justo por meio de um processo educacional mais emancipador.

3. A mediação pedagógica no âmbito da educação a distância

O novo paradigma defendido pela literatura pertinente é o reconhecimento do professor como um mediador de conhecimentos e não mais como um transmissor de conteúdos. Nessa perspectiva, a mediação pedagógica pode ser ressignificada e se opõe, assim, à educação bancária, constituindo-se em atitudes e procedimentos didáticos envolvidos pelos aspectos do diálogo e da dialogicidade.

Nos processos de aprendizagem estabelecidos na Educação a Distância (EaD), a mediação pedagógica se configura de maneira relevante, pois não há nessa modalidade a presença física do professor e do aluno. Dessa maneira, essa mediação acontece por diferentes ferramentas que visam a comunicação de forma síncrona ou assíncrona. Esses recursos permitem a criação de situações que estimulam o diálogo, fazendo com que todos se envolvam e colaborem para a construção do conhecimento.

De acordo com o olhar de Pires (2010, p. 88), a mediação pedagógica representa:

(...) o movimento da tarefa educativa, na formação humana e na capacitação. Enquanto ação educacional, a mediação pedagógica está diretamente relacionada com a concepção de ensinar e de aprender dos sujeitos envolvidos nestes processos, portanto existem diferentes conceituações para a mediação pedagógica.

A mediação ocorre nos ambientes virtuais, principalmente por meio do diálogo escrito e disponibilizado mediante os recursos tecnológicos para a comunicação nesse novo ambiente; portanto, ressalta-se que na Educação a Distância, um dos elementos essenciais é a mediação pedagógica. Segundo entendimento de Masetto (2000, p. 144-145), a mediação pedagógica é identificada como:

(...) a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem – não uma ponte estática, mas uma ponte rolante, que ativamente colabore para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (...).

Neste sentido, a mediação do educador estaria vinculada à sua prática pedagógica, na qual o conhecimento é construído, e necessitaria, de acordo com Síveres (2006, p. 227), de “(...) estimular uma consciência crítico-criativa e demonstrar uma competência humana, tecnológica e científica, que possa contribuir com o desenvolvimento de uma sociedade sustentável”. Para a constituição dessa consciência e dessas competências é mister o encontro do diálogo como dialogicidade entre educador-educando e com o objeto do conhecimento.

Nessa mesma linha, pondera-se que o diálogo é fundamental para a mediação pedagógica, pois a “co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação” (FREIRE, 1983, p. 66). Sendo assim, quando o professor consegue propor situações de aprendizagem em que os educandos participam de forma ativa, todos os envolvidos na atividade se sentem parte do processo.

Nesse contexto, pode-se inferir que a forma como se dá a interação, que ocorre na relação entre os educadores e os educandos, por meio das mediações pedagógicas, é capaz de produzir e sistematizar os conhecimentos. Neste sentido, Moraes (1997, p. 66) salienta que devemos compreender “que o ser se constrói na relação, que o conhecimento é produzido na interação com o mundo físico social, a partir do contato do indivíduo com a sua realidade, com os outros, incluindo aqui sua dimensão social, dialógica, inerente à própria construção do pensamento”. Estes aspectos são considerados, portanto, essenciais para o desenvolvimento do processo educativo, compreendido aqui na modalidade a distância.

4. Delineamento metodológico

Este estudo buscou depreender as percepções dos professores a respeito da presença da proposta da dialogicidade em um curso de formação de professores na modalidade a distância, entendendo-se a pesquisa qualitativa como abordagem mais adequada para desvelar os significados que os docentes apresentaram em suas mensagens disponibilizadas nos fóruns de discussão, por intermédio de mediações pedagógicas realizadas a distância.

A pesquisa teve como cenário para a investigação, duas Instituições de Ensino Superior, uma, particular e outra, de caráter público, ambas localizadas no Distrito Federal e que atuam na formação de professores na modalidade de educação a distância.

Neste ambiente foram analisados quatro fóruns de discussão virtuais, sendo dois pertencentes à IES pública e dois à IES particular. E com o propósito de manter o sigilo dos fóruns de discussão, eles foram nomeados por “Fórum 1”, “Fórum 2”, “Fórum 3” e “Fórum 4”.

A técnica de análise de conteúdo foi empregada para organizar as informações obtidas por meio da observação das mensagens elaboradas pelos professores nos fóruns de discussão virtuais. Neste sentido, Bardin (1977, p. 29) conceitua a análise de conteúdo como:

(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos, ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

A obra desta autora está fundamentando a análise deste estudo, por ser considerada uma literatura de referência em análise de conteúdo.

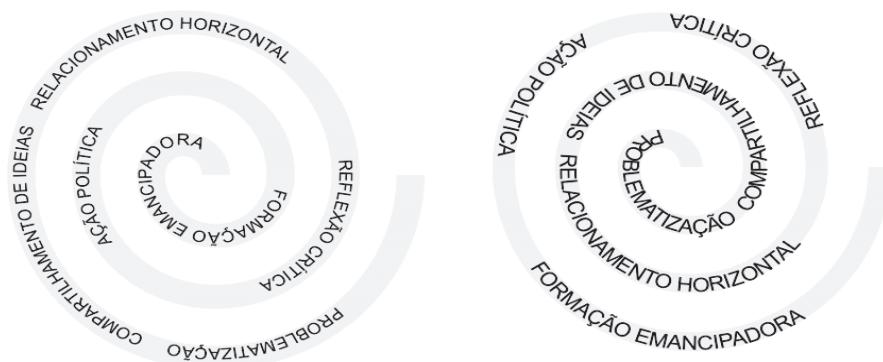
5. Análise de conteúdo e discussão dos resultados: o diálogo e a dialocidade como mediação

Para a criação da categoria *O diálogo e a dialogicidade como mediação*, foram analisados os seguintes aspectos: compartilhamento de ideias, problematização, relacionamento horizontal e desenvolvimento do pensamento crítico. Esses elementos, dentre outros, compõem a dialogicidade que, segundo Freire (2013), quando trabalhados na mediação pedagógica, resultam na ação política e na formação de professores de maneira emancipatória.

Foi criada uma imagem com o desenho de uma espiral para melhor compreender a dinâmica dos aspectos do diálogo e da dialogicidade no contexto dos quatro fóruns de discussão analisados. A imagem é uma metáfora e tem o objetivo de representar a presença e o movimento recursivo dos aspectos vinculados ao diálogo e à dialogicidade. A figura abaixo mostra uma espiral aberta, que incorpora os elementos geradores da formação emancipadora e no movimento recursivo apresenta a formação emancipadora tanto como produto quanto como produtora desse processo.

Figura 1

Diálogo e dialogicidade como mediação



Fonte: elaboração dos autores.

Desta forma, a representação desses aspectos nesta espiral, fazendo os movimentos recursivos, pode ser explicada da seguinte forma: o diálogo verdadeiro provoca a dialogicidade, e essa, por sua vez, conduz à formação emancipadora, e a formação emancipadora possibilita que o educador atue como um mediador que proporciona, na interação com seus alunos, o relacionamento horizontal, o compartilhamento de ideias e a proposição de situações problematizadas.

Conforme a compreensão de Morin (2007), dentro do Paradigma da Complexidade há três princípios, dentre eles, o princípio da “recursão organizacional”. O autor define esse princípio como “(...) um processo em que os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtores daquilo que os produziu”. O autor complementa afirmando que

A ideia recursiva é, pois, uma ideia em ruptura com a ideia linear de causa/efeito, de produto/produtor, de estrutura/superestrutura, já que tudo o que é produzido, volta-se sobre o que o produz num ciclo ele mesmo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor (p. 74).

Para uma melhor compreensão da análise dos fóruns, as mensagens dos professores/tutores foram organizadas a partir da categorização proposta por Moore e Kearsley (2008) para a formatação dos fóruns de discussão: mensagem inicial, respostas à mensagem inicial, mensagens de acompanhamento e mensagem final. Para este estudo foram selecionadas as mensagens iniciais e as

mensagens de acompanhamento dos quatro fóruns de discussão, no período de sete dias.

Uma análise relevante em princípio é quanto ao número de intervenções que os professores/tutores realizaram. Notou-se que nos fóruns de discussão virtuais da IES pública quanto nos fóruns da IES privada, a contribuição dos professores/tutores, em relação ao número de intervenções foi reduzida, visto que a análise ocorreu durante uma semana. O estudo se deteve à análise do teor das mensagens, contudo, este elemento é um ponto importante que poderá ser abordado em outros trabalhos.

Na mensagem inicial de cada fórum e nas mensagens de acompanhamento notam-se poucas situações problematizadoras, situações estas que poderiam desenvolver o pensamento reflexivo e crítico do educador, pois foram verificadas apenas solicitações ou perguntas diretas, como no Fórum 4: *Diante de tudo o que se argumentou até agora no texto lido e referenciado acima, como devemos tratar os fenômenos de variação e mudança na educação em língua materna?* Sabe-se que num ambiente no qual o professor busca problematizar o assunto a ser discutido ou a ser pesquisado, a discussão sobre esse tema se tornaria muito mais reflexivo e crítico.

Observa-se que no Fórum 1 não há uma provocação para que os alunos se interessem pelo respectivo vídeo, apenas uma solicitação para que todos o assistam e cumpram com uma determinada tarefa. Há um pedido para a realização de uma tarefa: *Vejam este vídeo sobre Ciência Cognitiva (clique aqui: https://www.youtube.com/watch?v=k-T_6WARzIQ) destaque o que chamou sua atenção (baseado também no estudo da aula 04).* Assim, percebe-se a ausência de um diálogo problematizador, instigante e provocador que pudesse levar o aluno a propor soluções inovadoras e a refletir criticamente sobre o objeto do conhecimento em questão.

Dessa maneira, fazendo referência a Preti (2012, p. 83) sobre o que o educador deve fazer para instigar seu aluno a construir seu conhecimento, comprehende-se que “cabe ao professor, na EAD, criar ambientes de aprendizagem que oportunizem o desenvolvimento da criatividade, da intuição, da investigação, da resolução de problemas e do senso crítico”.

Nesse contexto, Freire (1987) afirma que uma educação problematizadora

leva a uma interação com dialogicidade e, consequentemente, a uma formação crítica. O diálogo como dialogicidade, na formação do educador, é um elemento de suma importância para que sua formação possa desencadear uma práxis crítica e reflexiva.

Portanto, verificou-se nos fóruns, que as propostas colocadas como problematizadoras do tema aparecem como uma simples indagação isolada, sem o desenvolvimento da crítica ou da reflexão sobre tal proposta, como no Fórum 3: *Em que consiste o “pensar especificamente filosófico”? O que caracteriza o ato de “filosofar”? E por fim, qual o vínculo entre filosofia e educação?* Os educandos são convocados a responder perguntas, a escrever sobre o conceito em si e não a pensar sobre o tema proposto, instigando outros colegas e até mesmo o educador a pensar sobre aquele objeto de estudo, sob outras perspectivas.

Foi analisado, também, o tipo de relacionamento que o professor apresenta em suas mensagens. Observou-se que o professor, por meio de seu diálogo escrito, cria um ambiente afetuoso e harmonioso, no qual busca um ambiente favorável à reflexão e à argumentação. Todavia, os elementos usados para esse fim foram os elogios e as manifestações de afetividade, como exemplificado no Fórum 2: *Abraços!!! Parabéns pela iniciativa de abrir a discussão com uma excelente contribuição! Lembrem-se que estou à disposição! Parabéns pela discussão! Estou muito feliz pelas participações apresentadas até o presente momento!*

Há um entendimento mediante a literatura pertinente que, para que a aprendizagem possa emergir, a afetividade representa o impulso para que o conhecimento possa ser construído. Segundo Araújo (2000, p. 5), Piaget faz referência a essa dinâmica, utilizando-se da seguinte metáfora: “a afetividade seria como a gasolina, que ativa o motor de um carro, mas não modifica sua estrutura”. Desta forma, gasolina e motor, respectivamente, afetividade e aprendizagem, são elementos que se correlacionam.

Por outro lado, entende-se também por meio de obras concernentes que, nas mediações entre professores e alunos, é necessário, além da afetividade, haver um ambiente que proporcione mais discussões, mais participações de professores e alunos, com o objetivo de construir conhecimento crítico e reflexivo. Assim o aluno se sentiria motivado a buscar respostas para as problematizações propostas pelo educador, e tal motivação poderia ser considerada como afetividade.

Isto posto, as mensagens analisadas nos fóruns pesquisados aproximam-se do que Freire (2013) considera como antidiálogo, pois, apesar de não terem sido detectados elementos mais concretos que remetem a um diálogo hierárquico e opressor, percebeu-se uma ausência de criticidade nas respostas do professor no percurso das discussões.

Outro aspecto importante do diálogo como dialogicidade é o compartilhamento de ideias. Compartilhar os saberes aceitando as visões distintas dos sujeitos envolvidos na comunicação é fundamental para uma relação dialógica, na qual cada indivíduo ao criar e ao formular provoca a elaboração de um conhecimento que engloba, de forma inovadora e coletiva, os vários pontos de vista desses indivíduos.

Entretanto, na análise feita no presente estudo, não foi observada essa troca de pontos de vista, como também não houve a proposição de pensamentos contrapostos na exposição dos professores participantes; assim, o enriquecimento da discussão, por meio do compartilhamento de diferentes visões a respeito dos temas propostos, não foi contemplado, aspecto que pode ser percebido na expressão do Fórum 2:

Conto com mais intervenções. Penso que essa discussão ficará ainda mais interessante quando postarem novas contribuições. Não se esqueçam que essa interação com os colegas precisa ser continuada e ao longo da semana. Portanto, não basta apenas visitas pontuais e esporádicas.

Notou-se, nessa mensagem, a presença de solicitações para que os educandos participassem dos fóruns de discussão, observando-se também a preocupação com o número de contribuições que cada participante deveria desenvolver, no decorrer do período estabelecido para essa atividade, como no Fórum 4: *Fiquem atentos ao número de participações individuais no Fórum 2! Aguardamos sua contribuição!* E no Fórum 3: *Espero por vocês!*

A proposta da reflexão crítica apresenta-se também como elemento norteador da formação docente. Dessa forma, o desenvolvimento do pensamento crítico deve aliar-se à teoria e à realidade social dos indivíduos envolvidos nessa reflexão.

Pensando no professor como um educador em formação ou no professor

formador, entende-se que a mediação pedagógica é o momento em que a construção de conhecimento acontece mediante os aspectos da dialogicidade, como a problematização, o compartilhamento de ideias e o relacionamento horizontal. Esses aspectos em recursividade levam o professor a criar um ambiente problematizador dentro da sua mediação, a desenvolver o pensamento crítico e a refletir sobre suas práticas educativas. Sendo assim, recorrendo-se ao pensamento de Lüdke e Cruz (2005), é importante reconhecer que:

(...) A reflexão na e sobre a ação é uma estratégia que pode servir para os professores problematizarem, analisarem, criticarem e compreenderem suas práticas, produzindo significado e conhecimento que direcionam para o processo de transformação das práticas escolares (p. 90).

Entende-se assim, a necessidade dos futuros educadores receberem os conhecimentos necessários para o desenvolvimento de seu pensar crítico e reflexivo, não só para o exercício da futura docência, mas para a vida, para compreenderem sua realidade e inferir nela para transformá-la.

A ação política produz e é produzida pelo movimento recursivo da reflexão crítica, da problematização, do compartilhamento de ideias e do relacionamento horizontal.

Porém, nos fóruns pesquisados não se observou nenhuma proposta nesse sentido, ou seja, não havia proposições no contexto das reflexões que abordassem a ação política como possibilidade de uma prática social mais concreta. Percebe-se, no entanto, que as práticas e as mediações pedagógicas ficaram prejudicadas e não se constituíram como atos políticos, ficando este aspecto à margem do processo formativo.

A educação possibilidaria, além do desenvolvimento das habilidades e competências ligadas à aprendizagem, o desenvolvimento da reflexão crítica, da criatividade e da ação política. A ação política estaria vinculada à transformação social e poderia proporcionar uma visão de mundo mais crítica. Desta forma, da ação política poderia acontecer a emancipação, que, no cerne da literatura relacionada a este estudo, é a capacidade do indivíduo em analisar e transformar sua realidade social.

A questão da ação política fica prejudicada em função de que a mediação

pedagógica realizada, por meio da fala escrita, estabelecida nesses fóruns virtuais de discussão, foi efetivada por comunicados, pedidos e solicitações, todos evidentemente bastante cordiais, mas que não revelam um pensar crítico.

Portanto, as falas escritas por esses educadores não atingem uma maior contribuição que o diálogo como dialogicidade poderia oferecer, que seria a formação emancipadora, no caso deste estudo, do futuro educador. Comunicados, pedidos e solicitações são elementos que não instigam nos educandos a curiosidade epistemológica, a criatividade, a criticidade e a reflexividade em torno das questões sociais que permeiam suas realidades, dentro e fora do contexto educacional.

O diálogo encontrado neste estudo possui características que apontam para um processo educacional bancário, por não apresentar elementos da problematização, da reflexão crítica, do compartilhamento de ideias, de um relacionamento horizontal (dialógico) e, como consequência, na ausência destes elementos, também não há proposições políticas que pudessem desvelar, nos futuros educadores, uma formação emancipadora. Ademais, não foi possível visualizar a imagem da espiral recursiva do diálogo e da dialogicidade nas mensagens elaboradas pelos professores/tutores.

Considerando essa reflexão, o estudo apresentou o diálogo em três dimensões. O diálogo como existencial estabelecido nas relações; como epistemológico constituído pela interpretação/compreensão, e na perspectiva política fundamentado na comunicação. Assim, uma educação pautada nessas três perspectivas de diálogo, desvelou a dialogicidade necessária ao verdadeiro encontro do futuro educador com o educando e com o mundo.

Conclusão

Pensar numa educação, na qual o diálogo é estabelecido como parte fundamental do processo educativo, é bastante pertinente e precisa do reconhecimento para se projetar uma educação emancipadora, pela qual os educadores formadores necessitariam refletir sobre suas práticas e mediações pedagógicas, e os professores em formação deveriam ser capacitados a desenvolver seu pensamento crítico e problematizador.

O diálogo abre as janelas da compreensão humana, fazendo com que novas experiências adentrem e sejam vivenciadas de forma plena. O diálogo tem uma força transformadora, pois são essas novas experiências que poderiam proporcionar mudanças no âmago da existência humana.

Nesse contexto, o diálogo estabelecido como dialogicidade contribui, especialmente, para que a consciência crítica seja instaurada nos processos educacionais, de forma que, por meio da ação política, o futuro educador consiga se libertar da prática opressora que o cerceia nas várias esferas de sua vida, incluindo sua futura profissão. Sabe-se que a construção do conhecimento por meio da relação entre os sujeitos libertos, que se comunicam utilizando a linguagem para buscar a compreensão em torno de alguma coisa, é uma das finalidades do diálogo. Portanto, a relação oprimido-opressor deverá ser substituída pela relação emancipado-emancipador.

Considera-se, por fim, a necessidade de os cursos de formação de professores se apropriarem dessa discussão para poderem absorver a contribuição do diálogo e da dialogicidade para o estabelecimento de um novo perfil de educador. Dessa maneira, os elementos do diálogo e da dialogicidade poderão permear a pronúncia do mundo mediante a palavra crítica e reflexiva, tornando o agir político desses educadores formadores e dos futuros educadores, um processo mais justo, mais humano e mais emancipador.

Referências

ARAÚJO, V. A. Arantes de. Cognição, afetividade e moralidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 137-153, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200010&lng=pt&nrm=iso&tlang=pt> . Acesso em: 20 jun. 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 1977.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

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

FREIRE, P. Papel da educação na humanização, São Paulo, **Revista Paz e Terra**, n. 9, p.123-132, 1969. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/jspui/bitstream/7891/1127/1/FPF_OPF_01_0003.pdf>. Acesso em: 7 maio 2014.

_____. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

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

GADAMER, H. **Verdade e método II**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Hermenêutica em retrospectiva**: hermenêutica e a filosofia prática. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (v. 2).

_____. **Verdade e método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LÜDKE, M., CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, São Paulo, 2005, p. 81-109. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/437>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MAFRA, J. F. **A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire**. 2007. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação. (Doutorado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30052007-110510/pt-br.php>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

MASSETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M; MASSETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 133-173.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2007.

PIRES, D. T. **Educação online em metaverso**: a mediação pedagógica por meio da telepresença e da presença digital virtual via avatar em mundos digitais virtuais em 3 dimensões. 2010. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação. (Mestrado) Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, RS, 2010. Disponível em: <<http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/2006>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

PRETI, O. A formação do professor na modalidade a distância: (dez) construindo metanarrativas e metáforas. In: PRETI, O. (Org.). **Educação a Distância**: sobre discursos e práticas. Brasília: Liber Livro Editora, 2. ed., 2012, p. 15-45.

SÍVERES, L. **Universidade**: torre ou sino? Brasília: Universa, 2006.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 15, n. 2, 2013, p. 250-263. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/3063>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

Capítulo 6

Diálogo, dialogicidade, ação dialógica: elementos constitutivos da práxis no processo de ensino-aprendizagem

Oberdan Quintino de Ataides

1. Introdução

A educação, no âmbito escolar, visa gestar transformações em âmbito social, político, econômico e intersubjetivo. Estas transformações é que reafirmam os sujeitos enquanto agentes transformadores da realidade e construtores de si. Mas para que a educação se fundamente neste princípio é preciso que ela adquira e se revista de um caráter próprio, de elementos pedagógicos sólidos imbuídos de um propósito construtor dos seres e que atinja todos os segmentos sociais.

Para Freire (1987), a educação tem um propósito problematizador da realidade, que se manifesta a partir da práxis docente, que conduz à relação educador-educando para uma curiosidade epistêmica que busca, sobretudo, questionar a forma de funcionamento e organização atual da sociedade e situa o

ser enquanto agente atuante deste processo.

Para que este modelo de educação seja possível, faz-se necessário um processo que se situe com base na essência do diálogo (FREIRE, 1987). O diálogo, para o autor, é compreendido como um fenômeno humano que se revela na forma da palavra. A palavra, no entanto, não é a concretude do processo em si, pois existem elementos constitutivos que são essenciais ao diálogo, que devem ser procurados e exercitados.

A busca e o exercício, conforme Freire (1987), podem levar-nos a duas dimensões: da ação, e da reflexão. Tais aspectos convergem de formas indissociáveis e constitutivas entre si e estão vinculados à palavra, palavra esta (essência do diálogo) elemento base da práxis, por isto vista como verdadeira e autêntica, no sentido de agente de visão e transformação do mundo.

Ao afirmar que a ação e a reflexão, centradas no diálogo, como elementos centrais da palavra, Freire (1987) postula que, quando os atributos do diálogo se esgotam, seja pelo exercício do discurso ou sacrificados automaticamente, imediatamente a reflexão é acionada, gerando o que se denomina de verbalismo, podendo a mesma ter um caráter alienado ou alienante, mas no que tange ao processo educativo aqui em discussão, leva à superação desta alienação e percepção das contradições da sociedade.

Por outro lado, alerta Freire (1987, p. 44), “se o processo se der de forma inversa, se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo”. O diálogo, ao se personificar como ação transformadora, não pode se processar em silêncio, pois do contrário não transforma o homem, pois é na palavra, pela ação e reflexão que o trabalho da práxis se revela, se qualifica, sendo este diálogo, pela personificação da palavra, um direito de todos os homens e capaz de personificá-los (FREIRE, 1987). O diálogo, segundo Freire (1987, p. 44), “é esse encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-los, não esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Por esta razão, este estudo se fundamenta no princípio da práxis do diálogo, na dialogicidade, pois este princípio transformador se desvela diante do encontro, não por um mero acaso, mas marcado por uma intencionalidade.

Nesse sentido, aponta Freire (1987, p. 45), “A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens”. O diálogo apresenta-se, no conceito e no ato, como pronúncia do mundo.

O diálogo, como princípio educativo, revela e se faz capaz de transformar o sujeito e, consequentemente, o mundo, dando-se por meio de um processo dialógico ou de uma educação dialógica.

Reitera-se que, na visão de Freire (1987), a dialogicidade fundamenta-se em três pilares centrais: o educador, o educando e o objeto do conhecimento. A articulação dos três é mediatizada pela ação problematizadora do conhecimento, realizada por meio da ação do professor, no sentido de criar situações de aprendizagem nas quais seja realizada a reflexão por meio da práxis dialógica, sendo o educando neste processo agente ativo e o educador exercendo função de mediação e não como transmissor e fiel depositário do saber.

Insiste-se, ainda, que é por meio do diálogo, meandrado pela dialogicidade, que os educadores podem construir o ambiente propício, não para a transmissão e recepção passiva dos saberes, mas para a sua construção e aplicação.

Nesse sentido, Freire (1987) entende que a educação enquanto dialogicidade torna-se essência para a prática da liberdade, ocorrendo não do encontro do educador e do educando, mas de sua postura de questionamento e sintonia dos projetos educativos.

Ainda conforme Freire (1987), a dialogicidade vai-se revelando por meio de um diálogo que se fundamenta na atividade reflexiva e essencialmente crítica da realidade, proporcionando ao educador um importante caminho que conduz a uma ação educativa dialógica, isto é, problematizadora, capaz de produzir uma ação que, além de pedagógica, seja social.

2. Dialogicidade: diálogo em ação

Deve-se inferir que o diálogo, pela promoção da dialogicidade e da ação dialógica, é capaz de conduzir a uma educação que se propõe romper com a dicotomia ainda presente na realidade cotidiana, entre o ensino e a aprendizagem, aquele

centrado numa ação antidialógica na qual o objetivo é a mera transmissão ou transferência dos saberes, impedindo a geração de educandos capazes de questionar, problematizar ou agir sobre a realidade. O que se deseja é uma educação que, por meio da ação dialógica, leve à libertação.

A educação dialógica, então, é capaz de ir além do que o mundo expressa. Para tanto, ela opera por meio do diálogo problematizador, da comunicação, para finalmente configurar-se em um diálogo de transformação, conduzindo a um processo fraternal de mediatização dos homens pelo mundo, humanizando-o, conforme apontado por Síveres (2015).

O diálogo consiste numa relação horizontal e não vertical entre as pessoas implicadas e entre as pessoas em relação. A relação homem/mulher/mundo é indissociável. Os homens e as mulheres se educam juntos, em solidariedade e diálogo, na transformação do mundo dado. Entende-se que o saber de todos requer ser valorizado, compartilhado e reinventado.

O diálogo produz, assim, a conscientização libertadora e transformadora, ou seja, constitui-se dialógica. Faz-se necessário a percepção de que a transformação, em quaisquer âmbitos, constitui um processo concreto e, ao mesmo tempo, uma atitude utópica, pautada pela dinâmica da dialogicidade.

Para compreender a relação do ser educando com o objeto do conhecimento, o pressuposto do diálogo e da dialogicidade, é preciso que educadores e educadoras percebam que o ser humano é “sujeito gnosiológico”, porque em suas relações com os outros, no mundo e com o mundo, conhece e comunica-se sobre o objeto conhecido, percebe-o e se percebe enquanto agente de construção de saberes. Nesta relação comunicativa, educandos e educadores ensaiam a experiência de assumirem-se como seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos.

O ser humano, segundo Freire (1987), é um sujeito que se comunica e dialoga com o outro. O diálogo e a comunicação são fatores primordiais da relação humana e a condição para o ser humano constituir-se como pessoa.

O diálogo é, portanto, o momento em que homens e mulheres se encontram para refletir sobre sua realidade, sobre o que sabem e o que não sabem como sujeitos conscientes e comunicativos que são (FREIRE, 2000).

Logo, segundo Freire (2000), o papel do diálogo é a problematização dos

conhecimentos da realidade, dando-se sentido, caráter de essência, existência, identidade e particularidade. Este diálogo possibilita, desta forma, aos educandos/educandas a sua apropriação e utilização, contribuindo com transformação de si e da realidade em que se encontram imersos.

3. O diálogo como processo educativo

O ser humano, como aponta Freire (1987), é um ser de relações (reflexivo, consequente, transcendente e temporal), que estabelece uma relação dialética homem-mundo. É um ser concreto, que existe no mundo e com o mundo, enquanto corpo consciente, cuja consciência é intencionada para fora de si, para um mundo que não é mero objeto de contemplação, mas tem a marca de sua ação.

Nesta relação com o mundo, o ser humano é concebido como ser de práxis (reflexão-ação) e, assim como o mundo, é também compreendido como histórico-cultural, porque segundo Freire, “na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (1987, p. 76).

O ser humano é, de acordo com Freire (1987), um sujeito que pergunta e problematiza a realidade. O perguntar faz parte do processo de existir humano, sendo fundamental para a sua compreensão e formação. A pergunta como parte do existir humano está vinculada à curiosidade, à problematização de homens e mulheres sobre si mesmos e sobre a realidade social, à sua formação humana, ética e política e à relação dialógica entre os seres humanos. O ser humano, portanto, problematiza-se a si mesmo.

O ato de perguntar, instigado pela curiosidade eminentemente humana, curiosidade epistêmica, faz parte da construção de sua autonomia como sujeito. É neste ato da curiosidade epistêmica que ocorre a interação, a ação do diálogo, da dialogicidade, conduzindo o educando a uma aproximação com o objeto do conhecimento.

Assim, o ser humano consciente de seus condicionamentos sociais, mas não fatalmente submetido aos destinos estabelecidos, abre o caminho a sua

intervenção no mundo. Assim, a escolha e a decisão são atos éticos e políticos do sujeito.

A consciência crítica torna-se um processo libertador, pois exercitando a práxis (reflexão-ação), os seres humanos se descobrem como pessoas e, deste modo, o mundo, os homens e as mulheres, a cultura e o trabalho assumem o seu verdadeiro significado. O processo de desvelamento crítico da realidade realizado entre mulheres e homens em sua relação de comunicação consiste na conscientização. Pelo exercício da práxis, homens e mulheres se descobrem pessoas situadas no mundo, como seres produtores de cultura e sujeitos da história (FREIRE, 2000).

A história, para Freire, é um processo dialético humano, porque “não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna portanto históricos” (2000, p. 40). E esta é uma possibilidade, na medida em que se considera a mudança difícil, mas possível.

Desta forma, o sujeito, na concepção de Paulo Freire, está situado historicamente no mundo e com o mundo e, nesta relação com o mundo e com os outros seres humanos, conhece, forma-se como pessoa humana, problematiza e intervém na realidade social.

A partir dessa compreensão de sujeito, Freire (2000) considera que a educação faz parte do existir humano, sendo um processo de humanização de homens e mulheres, na medida em que rejeita toda forma de manipulação humana e dimensiona os homens e as mulheres como sujeitos da educação e consequente transformação social.

A educação é problematizadora da realidade social ao estimular o diálogo, a curiosidade e o ato de perguntar. A educação é uma ação de comunicação entre os sujeitos, ao possibilitar a articulação entre os saberes eruditos/científicos, os experienciais e do senso comum e a convivência ética com a diferença.

A educação é uma ação pedagógica de co-participação e co-responsabilidade, cabendo ao educador e ao educando buscar, pesquisar o conhecimento, para que o processo de ensino-aprendizagem seja, ou se personifique, em um espaço democrático (OLIVEIRA, 2003).

A educação é crítica, um instrumento de desalienação e de libertação dos oprimidos que, ao refletirem sobre a sua condição de excluídos, se engajam numa

luta para libertar-se de sua opressão. É esse o papel da educação pautada no diálogo, centrada em experiências de liberdade e estimuladoras da decisão e da responsabilidade dos seres humanos (FREIRE, 2000).

Para tanto, pensar no diálogo com este papel e enquanto processo de transformação, é apresentá-lo enquanto princípio ativo, como energia, elemento gerador e reflexivo, embasado não como discurso engessado (sob clausura), mas capaz de criar (paradigma teológico), construir e reconstruir pensamentos e ideias (agir filosófico) e proporcionar a conversação e o relacionamento (possibilidade de internalização inter-humanidade e flexibilização) (SIVERES, 2015).

O desenvolvimento destes elementos leva o diálogo à proximidade e ao reconhecimento de que o mesmo é a razão do próprio sujeito, sendo singular porque busca sempre uma finalidade. O diálogo apresenta-se, portanto, como um agente necessário para suplantar a lógica das tecnologias, proporcionar novas formas de conviver entre os humanos e permitir a ampliação dos seus horizontes.

O diálogo, de acordo com Síveres (2015), é uma especificidade de todos os indivíduos, que está presente no processo histórico de construção do conhecimento e contribui para a sedimentação da condição humana.

O diálogo é uma disposição que pode contribuir com a tomada de consciência da realidade que vem afetando a história das sociedades humanas. Portanto, o diálogo deve ser permeado por uma disposição ética, capaz de reafirmar a condição humana e construir uma sociedade justa e solidária, por intermédio de uma interlocução social, sendo energia propulsora da compreensão da conjuntura presente, bem como da possibilidade de consolidar formas de convivência social. Segundo Freire,

deveríamos entender o diálogo não como uma técnica apenas que podemos usar para conseguir obter alguns resultados. Também não devemos entender o diálogo como uma tática que usamos para fazer dos alunos nossos amigos. Isso faria do diálogo uma técnica para a manipulação, em vez de iluminação (1987, p. 122).

Assim, o diálogo assumido numa perspectiva freireana vai muito além da conversa entre duas pessoas, em que uma escuta e depois fala, enquanto a outra espera sua vez para ter a palavra.

Podemos, em nossa práxis, utilizar o diálogo articulando-o por processos dialógicos de contração e abertura, buscando vivências harmônicas que, em seu exercício dialógico, dilua as relações antidialógicas e antipedagógicas, construindo interações mais humanas, relações mais flexíveis e respeitosas.

Não se pode deixar de lado o fato de que o diálogo também assume um viés dotado de virtualidade, tendo como tarefa a desconstrução de uma sociedade vazia (marcada pelas relações de consumo), buscando mecanismos de conexão, conversão, interação e, portanto, de multilateralidade que poderão revelar-se na ação dialógica (SÍVERES, 2015).

A educação, enquanto prática social e cultural de uma determinada sociedade, pode ser mais bem experimentada quando se qualifica pelo diálogo, pois proporciona a ruptura com o discurso, com o monólogo e com a tentativa de colonialidade epistêmica.

O diálogo, enquanto mola propulsora do processo educativo, opera no sentido de aproximar educador e educando, a fim de conduzir a uma prática educativa construtiva para ambos, tanto do ponto de vista político quanto ético.

Segundo entende Freire (1967), não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem, entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso, portanto, que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, impedindo que este assalto desumanizante continue.

A palavra enquanto instrumento pedagógico conduz e revela a pronúncia do mundo, em um processo de grande transformação da condição humana, que, pelo diálogo, se propõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto humanos.

Por isso, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. Não é, também, discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo, nem a buscar a verdade, mas a impor a sua, conforme entende Freire (1967).

4. Diálogo/dialogicidade: bases para a construção da práxis no processo de ensino-aprendizagem

Para melhor entender o diálogo como processo educativo, faz-se necessária a percepção de sua natureza intencional, fazendo-se presença a dinâmica e interlocução do diálogo, do dialógico e da dialogicidade.

O dialógico, em Buber (2009), possui como característica um comportamento intersubjetivo e não um relacionamento entre os homens. Ele opera por meio da correção e experiência, partindo da palavra-princípio Eu-Tu e Eu-Isso, de forma que permaneçam sempre em relação e ressignificação. Nessa abordagem, o dialógico opera pelas possibilidades de se construir uma rede relacional na qual o ser humano pode criar e vivenciar sua humanidade e estabelecer conexões significativas (BUBER, 2001).

Na proposta do diálogo enquanto dialética, a intencionalidade do diálogo se propõe a um percurso de superação, correlacionando regulação e emancipação, de maneira que ao atingir-se a emancipação, o diálogo conduz à travessia da colonialidade (reguladora) e proporciona a solidariedade (que é emancipadora). Este processo, porém, ocorrerá quando superarmos o pensamento abissal e reconhecermos o pensamento ecológico (ecologia dos saberes), gerando, desta forma, o diálogo entre as diferentes formas de conhecimento (SÍVERES, 2015).

Em Freire, a intencionalidade do diálogo, segundo reflexões de Síveres (2015), busca se apresentar como dialogicidade, que se exercita por meio da vinculação entre autonomia e opressão. Neste âmbito, a educação e seu conjunto de processos poderão ser então vistos como instrumentalidade, no sentido de conduzir ao reconhecimento dos saberes, da historicidade e da ação de cada um dos sujeitos do processo (educador e educando, e por que não a sociedade como um todo) revelando a capacidade de superação da opressão e promovendo a autonomia. Esta intencionalidade do diálogo será atingida por meio da atividade de reflexão e desenvolvimento da curiosidade epistêmica, configurando-se como práxis política e pedagógica.

Ainda que em diferentes linhas de pensamento (antropológica, sociológica e pedagógica), as reflexões se aproximam e convidam a participar deste processo como agentes de interlocução da prática educativa que leve à construção de um ser mais humano e virtuoso.

A dialogicidade se constrói por meio de um diálogo crítico e reflexivo, que se propõe a uma ação pedagógica, como sugere Síveres (2015). Na percepção de Freire (1987), a dialogicidade constitui-se como um processo que conduz à libertação dos oprimidos por meio da educação. Assim compreendida, a dialogicidade não é uma possibilidade, mas uma condição sem a qual não pode haver conhecimento.

As mediações dialogais devem ser entendidas como dimensões nas quais operam os processos de transformação da condição do ser, tendo por base a filosofia de Buber (1878-1965) e a pedagogia de Freire (1921-1997) (SÍVERES, 2015).

A presença desses processos, enquanto arcabouço teórico de entendimento do diálogo, se conecta como mediação quando eles apresentam uma preocupação com a vida humana, suas relações sociais e políticas.

A aproximação de Buber (2009) possibilita perceber que o diálogo em sua filosofia opera em três movimentos: Eu em direção a Tu e vice-versa, do Eu e Tu na relação do inter-humano, e a relação com o mundo e com Deus caracterizando o processo. Neste curso, as relações buscam, sobretudo, a alteridade como dimensão do ser humano, o reconhecendo com nós (Eu e Tu em comunhão fraternal), levando a um ambiente privilegiado em que se vivencia o diálogo como reciprocidade (BUBER, 2001).

Conforme destaca Síveres (2015), a mediação do diálogo é apreendida pelo homem com vontade e potência de superação da segregação e apartamento dos saberes, que se concentram nas mãos de poucos. Esta superação leva à justiça epistêmica, que pode ser atingida por meio da adoção do diálogo enquanto interculturalidade e pluriculturalidade, de forma a acolher, reconhecer e integrar a diversidade de conhecimentos, fomentando o que se denominou de ecologia de saberes.

A dimensão pedagógica de Freire apresenta o diálogo como um fenômeno que se explicita principalmente por meio da palavra, caracterizada pela dialogicidade da reflexão e da ação. A dimensão dialogal apresenta-se como uma exigência existencial, do fazer-se humano e da construção de sua historicidade, tendo como categoria essencial de sua proposta a palavra dialogada que se expressa como dialogicidade (SÍVERES, 2015).

Para que o diálogo se constitua enquanto dialogicidade e prática de autoconhecimento, Freire (1967) destaca que deve ser constituído pelo amor, pela humildade, pela esperança, pela confiança e pela fé.

Nesse sentido, o amor deve ser entendido como o compromisso com o ser humano, um compromisso que é em si dialógico (resultado da práxis – reflexão que resulta em uma ação transformadora). A humildade consiste no reconhecimento do inacabamento de ambos, do educador que não detém todo o saber, e do educando que é um ser no mundo que o opõe, e pode aprender por meio desta mediação dialogal. A fé, no processo dialógico, consiste na crença do potencial dos seres humanos e em sua capacidade de exercer os atributos do diálogo. A confiança, enquanto ato de firmamento do encontro no processo dialógico, e por fim a esperança como perspectiva indelével de geração da justiça. Elementos que em conjunto constroem um processo pedagógico coeso e inalienável.

Coadunando com estas premissas, Almeida (2015) destaca que uma educação pautada na dialogicidade, fundada no diálogo, é aquela que se dá numa relação de humildade, encontro e solidariedade, ou seja, numa relação horizontal, de muita confiança. O diálogo leva os homens e as mulheres a serem mais homens e mulheres, pois é sempre gerador de esperança.

Tendo por base estes preceitos, a educação deve ser compromissada com a transformação social, com o sonho político de uma sociedade democrática. Constitui tarefa da educação denunciar a opressão, a alienação e os discursos ideológicos dominantes, anunciando um novo discurso e novas práticas libertadoras e inclientes (OLIVEIRA, 2003).

O diálogo, o dialógico e a dialogicidade conduzem ao exercício da cidadania, que implica a intervenção de homens e mulheres na vida social, como seres de observação, avaliação, escolha, decisão e de práxis.

Conclusão

A educação, portanto, está no certame dessas proposições, pois somente com o reconhecimento e o exercício do diálogo e da dialogicidade enquanto prática pedagógica, transformada em práxis, será possível a transformação da condição

do indivíduo. Esta será então capaz de proporcionar aos sujeitos o direito de ler e de escrever, de questionar e analisar, de ter acesso a recursos e objetos do conhecimento, de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas, reconhecendo-o enquanto agente de construção da sua história e da história das sociedades humanas.

Com base nesses argumentos, importa considerar que educação não pode rejeitar as experiências e as práticas pautadas no diálogo, visto que tal prática educativa é provocadora da interação entre os seres humanos.

O diálogo é um elemento pedagógico que possibilita inúmeras relações entre os sujeitos da educação, proporcionando a formação e sedimentação de estruturas democráticas dentro das mais diferentes realidades, podendo contribuir para a construção de sociedades com indivíduos mais livres, justos e compromissados.

É com o diálogo e sua ação dialógica que podemos construir novas propostas pedagógicas, em uma relação de ensino-aprendizagem simbiótica, ressignificando a educação como um todo, dando-lhe a capacidade para fazer mais, de construir uma nova sociedade, novos conhecimentos, construir e resgatar relações de respeito e pactualidade, comunhão, hospitalidade, revelando a verdadeira condição humana.

Referências

ALMEIDA, Laura Isabel Marques Vasconcelos. Teoria freireana. **Revista do ICE**. Disponível em: <www.ice.edu.br/TNX/.../bad879e8d37e495bf4c18d-9720689fb2.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2015.

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

_____. **Do Diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva S.A., 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

_____. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Leituras Freireanas sobre educação.** São Paulo: UNESP, 2003.

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

Capítulo 7

Diálogo como potenciador do caráter democrático da avaliação

Alexandre Ventura

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada.
(GALEANO, 2002, p. 15)

Introdução

A avaliação é um fenômeno eminentemente social que nunca se constitui como um elemento social anódino do ponto de vista político-ideológico e social. A avaliação constitui-se como um instrumento de intervenção social que visa a

determinados fins explícitos ou ocultos. Nesse cenário, o diálogo desempenha um papel infraestrutural numa perspectiva que encare a avaliação como um meio de aumentar o nível de conhecimento sobre um determinado objeto que permita um aprimoramento da sua morfologia, do seu funcionamento ou do seu impacto. A qualidade e a horizontalidade do diálogo constituem nutrientes essenciais para que a avaliação realize o seu potencial de vivência e robustecimento de princípios sociais democráticos. Neste capítulo apresentaremos uma panorâmica sobre a pesquisa científica no âmbito do papel do diálogo na avaliação como alavanca da democracia.

Numa perspectiva analítica, podemos encarar o *design* e a implementação de cada avaliação como um ponto em um *continuum* em que num topo se situa uma lógica de máximo controle e no oposto se manifesta a lógica do máximo empoderamento do avaliando ou das partes interessadas na sua existência e utilização. Numa sociedade democrática, o que verdadeiramente interessa é que a avaliação seja um instrumento a serviço de bens maiores, nomeadamente que contribua para o aprofundamento da transparência e para o desenvolvimento dos que nela participam e dos seus destinatários. Nesse sentido, a desejabilidade é que a tendência das avaliações seja assumidamente no sentido do empoderamento.

Assim sendo, podemos dizer que a avaliação tem um valor pelos seus resultados de curto, médio e longo prazos, mas também pelos processos que dão azo a esses resultados. Os referidos processos envolvem relacionamento interpessoal que é essencialmente tangibilizado através do diálogo entre as partes envolvidas. Aquelas que procedem à avaliação, os avaliandos e os destinatários da avaliação. Tradicionalmente as avaliações usam uma abordagem *top-down*, impositiva e em que se manifesta um desequilíbrio de poder, uma desigual distribuição do capital de conhecimento e de informação. Nesta configuração, os avaliandos e frequentemente os próprios destinatários da avaliação recebem dados, informações e relatos truncados, desvirtuados relativamente ao capital de conhecimento dos que controlam a avaliação por via institucional, formal. Dessa maneira fica bem evidente uma configuração relacional desequilibrada, com déficit de cidadania e de democracia. Ao analisarmos um determinado modelo ou programa de avaliação é fácil identificarmos o seu caráter mais ou menos democrático. Ele consubstancia-se, entre outros fatores, nas lógicas,

configurações e práticas de diálogo que ocorrem entre as várias partes interessadas envolvidas. Ele traduz-se, por exemplo, nos momentos de recolha e de partilha de informação, de devolutiva, de consulta, de apresentação de resultados, de possibilidade de exercício do direito ao contraditório, de responsabilização pela aplicação das medidas recomendadas. Mas essa configuração mais ou menos democrática também permeia o discurso dos documentos que especificam o formato da avaliação e os relatórios. Uma análise de conteúdo básica permite identificar a tendência mais ou menos democrática dessa avaliação nos seus propósitos e nas suas práticas.

Este capítulo dedica-se a dar contributos para aumentar o conhecimento sobre o papel do diálogo no âmbito da avaliação como potenciador de sociedades mais democráticas, num quadro de promoção de uma deseabilidade social conduzida por valores humanizadores. Nesse sentido, convocaremos alguns dos autores que no cenário brasileiro e no panorama internacional mais se têm destacado no desvelamento desta temática.

1. Avaliação

A avaliação é um fenômeno crescentemente inscrito nas agendas mediáticas, sociais e institucionais. O setor da educação sempre foi terreno fértil para o florescimento da temática da avaliação, mas nunca como agora existiu um protagonismo tão grande desta temática. O caráter pervasivo da avaliação insere-se em tendências que marcam um grande número de sociedades atuais, marcando a agenda política no setor da educação. Infelizmente, ao contrário do que advoga a Teoria da Avaliação, segundo a qual a avaliação nunca pode ser um fim em si mesmo, mas um instrumento ao serviço de um bem maior, tem vindo a ocorrer uma:

(...) transformação da avaliação em um procedimento que vale por si mesmo acentuando a des-ideologização e desterritorialização, reificando-a, promove a sua tecnicização, exacerbando o eixo técnico em detrimento das implicações éticas (CORREIA; ARELARO; FREITAS, 2015, p. 1277).

Muito por influência direta ou indireta de organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Comissão Europeia, mas também por modas determinadas por políticas neoliberais adotadas prioritariamente por governos de direita, mas não renegadas por governos de esquerda, a avaliação tem enveredado por configurações crescentemente isomórficas em que prevalecem lógicas, processos e resultados contábeis (LIMA, 1997). Tal isomorfismo tem-se aprofundado num cenário de crescente “desqualificação das produções imateriais do trabalho cognitivo” (CORREIA, 2010, p. 467). O que prevalece é uma abordagem de verificação de conformidade normativa e de auditoria que procura tudo medir, mesmo os fenômenos intangíveis. Estas tendências têm feito crescer configurações, filosofias de atuação e exploração de resultados marcadamente tecnocráticos e que têm imprimido à grande maioria das organizações educacionais um cunho marcadamente formal, o que leva Lima (2015) a designá-las como ‘hiperburocracias’ e Graeber (2015) a considerar que vivemos numa era de ‘burocratização total’.

No cenário descrito, o que é valorizado tem de ser objetivo, supostamente factual, passível de ser mostrado como evidência. Frequentemente, cai-se no exagero de abordagens que tornam de tal forma especializada e complexa a leitura que os dispositivos ou os resultados de processos avaliativos acabam por ser usados apenas por uma minoria que domina as técnicas e a “gramática” que permite a descodificação. Outras vezes, de simplificação em simplificação acaba por se disponibilizar um conjunto de resultados que perdem significado substantivo e que são divulgados sem contextualização, distorcendo a leitura, a percepção do mérito e do valor do avaliado.

Por outro lado, há prescrição socialmente aceitável e desejabilidade no âmbito da avaliação e há práticas que são indefensáveis sob todos os pontos de vista (científico, técnico, filosófico, ético e moral). Na verdade, embora não seja comum falar sobre isso fora de círculos de senso comum, há dimensões e práticas ocultas da avaliação que, de acordo com Alves e Cabral (2015, p. 638), “não se inscrevem em qualquer teoria avaliativa, tendo antes a ver com determinadas patologias que afetam o exercício da profissão” (docente) e que consistem em corruptelas de

prescrições avaliativas ou traições destas e das mais elementares regras éticas.

A avaliação nunca é fácil. Se o for é apenas um simulacro de avaliação. Nada é linear em avaliação. Tudo se caracteriza por complexidades, por muitos matizes de verdade e inverdade. Como refere MacDonald (1994, p. 113), “em avaliação há perigo e há promessa. E há sempre consequências inesperadas”. Essas constatações não devem desmobilizar-nos de realizar avaliações nem devem empurrar-nos para simplificações grosseiras nas abordagens avaliativas. Lidar com a complexidade da própria avaliação e dos avaliados sobre os quais ela detém a sua atenção é apenas uma inherência de todos os passos da avaliação. É necessário lidar com essa realidade de forma consciente, criteriosa, paciente e natural. Estes obstáculos não devem desmobilizar, mas sim estimular quem se envolve na avaliação para aprimorar referenciais, meios, resultados e impacto.

2. Avaliadores

Não existe avaliação sem avaliadores. De forma direta ou indireta, apesar da parafernália de instrumentos disponíveis para a realização da avaliação, tem de existir intervenção humana em alguma das fases da avaliação, independentemente da intencionalidade e dos avaliados. Os avaliadores são os elementos que mais esculpem as características da avaliação ao nível da arquitetura dos programas, da aplicação dos mesmos, da negociação com partes interessadas, da comunicação dos resultados ou do monitoramento dos seus impactos. Em função dessa ação, os avaliadores podem imprimir um caráter de maior controle ou de maior democraticidade à avaliação. Para o bem e para o mal, os avaliadores nunca são elementos anódinos num processo de avaliação. Eles têm influência e são influenciados pelos processos avaliativos em que se envolvem. É indispensável que assumam as suas responsabilidades e que tenham uma atitude e um comportamento que os eleve além da mera função de críticos aplicadores de avaliação. A este propósito, Ryan e Destefano (2001, p. 189) chamam a atenção para o fato de os “avaliadores deverem promover um sentido de justiça igualitária, ser negociadores competentes, e estar preparados para assumirem posições em assuntos políticos e morais cruciais”.

A função de avaliador é extremamente complexa e desafiante. Exige formação especializada e experiência no setor em que se realiza a avaliação. Mais uma vez por incompatibilidades entre as agendas políticas e as agendas educacionais, frequentemente não se cuida devidamente da formação especializada dos avaliadores. Muitos dos fracassos em avaliação ficam a dever-se exatamente a essa falha. Por muito bem arquitetado que seja um programa de avaliação, se não tiver avaliadores capazes no terreno não surtirá efeito. Acontece que a norma é os poderes públicos não prestarem a devida atenção a esta variável crítica no sucesso dos programas de avaliação. Concentram a sua atenção no *design* dos dispositivos de avaliação e descuram a formação dos avaliadores. Fazem-no, normalmente, porque a formação é dispendiosa e demorada. No afã da obtenção de resultados que possam constituir-se em bandeiras políticas, descuram a formação dos avaliadores. O preço a pagar é a descredibilização dos avaliadores, da avaliação e dos seus resultados. Portanto, avaliação sem avaliadores competentes e credíveis é uma forma de promover um arremedo de avaliação que não atingirá propósitos de melhoria e não se constituirá num instrumento a serviço do aprofundamento da democracia. Na verdade, quando nos movemos interpretativamente no conceito e nas vivências de democracia, só podemos entender o que está em causa através da explicitação dos conceitos que movem os envolvidos. Esta realidade complexa exige um diálogo que permita entendimentos que possibilitem atingir resultados sociais benignos. O papel desempenhado pelos avaliadores é de vital importância visto que pode servir para robustecer a democraticidade de uma determinada sociedade, ou tolhê-la. Como refere Hanberger (2004, p. 3), a avaliação “pode ajudar a manter, reforçar ou enfraquecer um modelo de governação e a orientação democrática com a qual este se relaciona”.

3. Democracia

Se a avaliação visar a defesa do interesse público ela será sempre democrática. Ela usará de transparência relativamente às suas intencionalidades, processos, produtos e impactos, esperados e imprevistos. Ela será equidistante relativamente aos interesses dos seus promotores e dos grupos de interesses com os quais ela tem

alguma relação. No quadro de uma democracia, a avaliação deverá desempenhar um papel político de promoção e aperfeiçoamento dessa democracia. E isso só se consegue com transparência e verdade em cima da mesa. A verdade que as estruturas sociais e os cidadãos têm o poder de julgar e de utilizar, ou não, em favor de ações que contribuam para aprofundar a democracia. No entanto, como adverte MacDonald (1994), na prática, esta questão carece de uma análise e avaliação criteriosa que mobiliza competências holísticas de alto nível. Sabendo que há avaliações de alto risco e avaliações de baixo risco (aquilo que a literatura anglo-saxônica popularizou como *high-stakes evaluation* e *low-stakes evaluation*), o autor britânico refere:

Uma avaliação de alto risco, que é honesta, que relata tudo tão objetivamente quanto possível, pode ganhar credibilidade para a iniciativa, ou pode expô-la, talvez prematuramente, a críticas injustas. Uma avaliação de baixo risco, cosmética ou de compromisso, pode prejudicar pouco, mas pode falhar na estimulação do tipo de crítica construtiva que pode ajudar o Programa a melhorar (MACDONALD, 1994, p. 113).

Provavelmente, este tipo de questão exige que, da parte dos avaliadores e de quem encomendou a avaliação, haja um sopesar ético criterioso para decidir em função da defesa do interesse público ou das partes interessadas nessa avaliação. Esse juízo avaliativo deve procurar atingir o máximo denominador comum de salvaguarda dos interesses legítimos dos envolvidos. Por vezes, a divulgação de certos resultados intermediários menos encomiásticos, que até poderão vir a não se confirmar em fases mais avançadas do programa de avaliação, pode ser mortal para esse mesmo programa. É exatamente pela exigência e profundidade deste tipo de decisões difíceis que os avaliadores têm de ser pessoas experientes e com formação especializada, que possam agir de forma rigorosa e ética, contribuindo dessa forma para colocar a avaliação a serviço da democracia. Para que isso aconteça, é necessário, no meio da profusão de entendimentos a propósito, esclarecer conceitos e perspectivas sobre democracia, sobretudo considerando o crescente dinamismo e hibridação de perspectivas e vivências democráticas. Esse esclarecimento poderá fazer toda a diferença na arquitetura, percurso e resultados da avaliação:

“(...) em tempos em que a democracia está a mudar e em que teóricos da democracia, cidadãos, decisores políticos e avaliadores têm diferentes entendimentos sobre o que significa e deveria significar democracia, as opções para elaborar avaliações democráticas são numerosas” (HANBERGER, 2004, p. 10).

Neste trabalho partimos da tipologia de concepções de democracia oferecida por Ball, Dagger e O’Neill (2014, p. 38-40) que patenteia três configurações: democracia liberal, social democracia, democracia do povo e situamo-nos na perspectiva da social democracia, reconhecendo que sem uma distribuição mais equitativa da riqueza e do poder será impossível ter uma democracia robusta e sustentável nos seus princípios e nas suas vivências.

4. Diálogo como potenciador do caráter democrático da avaliação

Por via da participação e do diálogo é possível incrementar o caráter democrático da avaliação. Podemos considerar que a avaliação tem um potencial democrático que frequentemente não é realizado por desconhecimento ou por intencionalidade de quem promove a avaliação. A avaliação precisa de ser arquitetada, vivenciada e comunicada numa perspectiva biunívoca e participada. Se assim não for, será um mero exercício técnico desrido de vivência de alteridade e sem influência em muitas das suas partes interessadas. Para verdadeiramente envolver as pessoas e influenciá-las de maneira sustentável é necessário adotar uma perspectiva democrática.

No caso particular das escolas, essa necessidade é bem premente. O envolvimento é ao mesmo tempo condição necessária para a realização de uma avaliação democrática e resultado dela. Para que a avaliação seja um tempo e um espaço de vivência democrática, é indispensável dar voz a todos os que têm algum interesse próximo ou distante relativamente a essa avaliação. Nomeadamente, é necessário dar voz a duas partes interessadas que frequentemente andam arredadas dos programas de avaliação institucional de escolas: alunos e suas famílias.

A participação dos *stakeholders*, ou partes interessadas, é um dos indicadores

fundamentais para aquilatar o caráter democrático da avaliação. Nesse sentido, é indispensável identificar essas partes interessadas e propiciar-lhes formas de participação ou de usufruto que conciliem o mais possível a desejabilidade com a exequibilidade. Infelizmente, assistimos predominantemente a avaliações que, por premeditação, ou desconhecimento, ou insensibilidade, não se promove a participação alargada e verdadeira de uma diversidade de partes interessadas.

Barry Macdonald é por muitos considerado um dos mais importantes autores seminais na identificação da importância do diálogo no âmbito da avaliação. Segundo ele, muito do potencial formativo da avaliação depende de um diálogo aberto, igualitário e tolerante entre avaliadores e outros participantes, alimentado por trocas de informação e interpretação (MACDONALD; STRONACH, 1994, p. 153) a propósito do avaliado. Se isso é verdade no campo da avaliação em geral, no caso da avaliação em educação ainda assume maior preponderância. Em educação o diálogo anora-se em dinâmicas de sentimento, pensamento e ação e utiliza uma linguagem humanizadora (SÍVERES, 2015, p. 77), constituindo dessa forma um instrumento a serviço do aprofundamento de sociedades democráticas que tenham a capacidade para colocar genuinamente a salvaguarda dos interesses dos cidadãos em primeiro lugar.

No caso da avaliação, esse diálogo humanizado que empodera os indivíduos, aprimora as organizações e desenvolve as sociedades, tem muitos adeptos que convivem numa tensão nem sempre assumida com perspectivas e práticas contábeis de intensificação formal da avaliação (LIMA, 2015; CORREIA, 2015; VENTURA, 2006). Notabilizam-se nessa perspectiva dialógica da avaliação, com muitos matizes de envolvimento alargado de partes interessadas nos processos e resultados do processo avaliativo, correntes como, por exemplo, a *avaliação participatória/colaborativa* (FREIRE, 1987; COUSINS; EARL, 1992), a *avaliação de empoderamento* (FETTERMAN, 2001), a *avaliação para a aprendizagem organizacional* (TORRES; PRESKILL, 2001; PRESKILL; TORRES, 1999), a *avaliação responsiva* (STAKE; ABMA, 2005; STAKE, 1975).

5. Caráter democrático da avaliação

A prestação de contas é indispensável numa sociedade democrática, mas a avaliação não pode coninar-se à prestação de contas. A avaliação deverá desempenhar um papel de promoção de equidade social através de um incremento da participação alargada e da transparência. Provavelmente, a maior contribuição que a avaliação poderá dar para o desenvolvimento social é no sentido da “acumulação de conhecimento sobre quais as tentativas para melhorar condições sociais adversas que funcionam e quais fracassam” (ROSSI, 2004, p. 129). O que tem razão de ser numa sociedade democrática é este papel para a avaliação, independentemente do avaliando.

Nesse sentido, e considerando o caso particular da avaliação de escolas, para podermos ter uma avaliação democrática neste domínio, temos de privilegiar uma perspectiva de desenvolvimento, em vez de uma perspectiva de julgamento das escolas, das suas lideranças e dos seus professores. Os sistemas de avaliação de escolas são mais eficazes se combinarem as funções de prestação de contas e de apoio ao desenvolvimento (OECD, 2013, p. 414). Esse equilíbrio, sempre em tensão, é necessário e é possível. Mas a verdade é que as políticas no setor educacional têm crescentemente apontado para uma intensificação de lógicas de controle, de competição e de pressão sobre as escolas, suas lideranças, professores, alunos, pais, comunidades e países. Os instrumentos dessas ações são as avaliações externas, as provas em larga escala e os rankings de escolas, de regiões e de países, promovidos por governos e instituições supranacionais que agem de modo crescentemente homogêneo e são inspirados por políticas de Estado-avaliador (NEAVE, 2012), manifestadas através de ‘rituais de verificação’ (POWER, 1999) ou reguladas através de vigilância normalizadora (VENTURA, 2006).

As lógicas e ações concretas de prestação de contas são prediletas para o poder político pelo impacto que têm no controle de instituições e de profissionais. Mas também pelo fato de os tempos para a sua realização e a midiatização dos seus resultados serem muito mais curtos e controláveis do que aquilo que acontece no caso das lógicas e ações concretas de apoio ao desenvolvimento. A prestação de contas encaixa-se de maneira harmoniosa nos calendários políticos e eleitorais, ao passo que o apoio ao desenvolvimento e empoderamento dos profissionais de

educação, das suas lideranças, das escolas e das comunidades exige um tempo de esclarecimento, adoção, aprimoramento e conquista incompatível com instrumentalizações políticas de curto prazo.

Entre os autores que marcaram a temática da desejabilidade do caráter democrático da avaliação destaca-se Barry MacDonald. Um dos seus contributos mais substantivos foi a classificação política de três tipos distintos de avaliação: burocrático, autocrático e democrático. Concentrando a nossa atenção no tipo democrático de avaliação, MacDonald (1976, p. 134) oferece-nos uma definição numa lógica de tipo ideal em que os conceitos-chave deste tipo de avaliação são: confidencialidade, negociação e acessibilidade, tendo “o direito de saber” como conceito justificatório fundamental. Outras características que consubstanciam a democraticidade deste tipo ideal de avaliação são o fato de o avaliador oferecer confidencialidade aos participantes e conceder-lhes controle sobre a informação por eles fornecida, usar técnicas de recolha e apresentação de informação acessíveis a audiências leigas e adotar como critério de sucesso da avaliação a amplitude dos públicos servidos pela avaliação (MACDONALD, 1976, p. 134). Nesta perspectiva o avaliador desempenha o papel de um facilitador de negociações entre diversas partes interessadas, com posicionamentos, estratégias e interesses distintos. O seu *modus operandi* fundamental é a negociação e a consensualização que contribuam para vivências e resultados democráticos. Claro que esse tipo de atuação avaliativa exige tempo, flexibilidade e ação concreta no sentido da acomodação das diferenças, por vezes abissais. Nem todos se predispõem para esses desafios.

Conclusão

Numa sociedade democrática só uma avaliação democrática faz sentido. A avaliação não pode ser perspectivada ou implementada como um instrumento de subjugação ou de controle. Só uma avaliação democrática, através do respeito e da valorização das diferenças, pode fazer crescer os participantes e destinatários. Só uma avaliação democrática, que tem como seu principal instrumento o diálogo, pode constituir-se num instrumento filosófico, pedagógico e existencial de aprofundamento de uma sociedade democrática.

Num tempo que vivemos em que as tendências avaliativas predominantes à escala global apontam para caminhos de controle e subjugação maquiados das melhores intenções, é urgente fazer a apologia de uma avaliação democrática, empoderadora através da transparência, do diálogo e da negociação que nos permitam dar passos no sentido do aprofundamento do espírito de cidadania, da vivência ética e da autonomia responsável de pessoas e instituições.

Este capítulo aflorou algumas das questões essenciais neste âmbito e constitui-se como prolegômeno de um estudo mais aprofundado que pretendemos vir a desenvolver sobre esta temática. Entretanto, que outros possam sentir-se motivados a enveredar pelo estudo do papel do diálogo como potenciador do caráter democrático da avaliação.

Referências

ALVES, José Matias; CABRAL, Ilídia. Os demônios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, set./dez., 2015, p. 630-662. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3690/3113> Acesso em: 3 maio 2016.

BALL, Terence; DAGGER, Richard; O'NEILL, Daniel. **Political Ideologies and the Democratic Ideal**. Upper Sadle River: Pearson, 2014.

CORREIA, José Alberto. Paradigmas e cognições no campo da administração educacional: das políticas de avaliação à avaliação como política. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, 2010, p. 456-467. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/05.pdf> Acesso em: 4 maio 2016.

_____ ; ARELARO, Lisete; FREITAS, Luiz. Para onde caminham as atuais avaliações educacionais? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, 2015, p. 1275-1281. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1275.pdf> Acesso em: 1 maio 2016.

COUSINS, J. Bradley; EARL, Lorna M. The case for participatory evaluation. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, 14, 1992, p. 397-418. Disponível em: <https://www.wmich.edu/sites/default/files/attachments/u58/2015/The Case for Participatory Evaluation.pdf> Acesso em: 6 maio 2016.

FETTERMAN, David. M. **Foundations of empowerment evaluation.** Thousand Oaks, CA: Sage, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços.** Porto Alegre: L&PM, 2002.

GRAEBER, David. **The Utopia of Rules.** On technology, stupidity, and the secret joys of bureaucracy. New York: Melville House, 2015.

HANBERGER, Anders. **Democratic governance and evaluation.** Artigo apresentado na 6ª Conferência da European Evaluation Society, Berlim, 2004. Disponível em: http://www.edusci.umu.se/digitalAssets/66/66094_hanbergergovernance04.pdf Acesso em: 5 abril 2016.

LIMA, Licínio C. A. Avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, 2015, p. 1339-1352. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41nspe/1517-9702-ep-41-spe-1339.pdf> Acesso em: 5 abril 2016.

_____. O paradigma da educação contábil: políticas educativas e perspectivas gerencialistas no ensino superior em Portugal. **Revista Brasileira de Educação**, n. 4, 1997, p. 43-59. Disponível em: <http://www.socialiris.org/imagem/boletim/arq4918475cf312a.pdf> Acesso em: 12 abril 2016.

MACDONALD, Barry. Evaluation and the control of education. In: TAWNEY, David. **Curriculum Evaluation Today:** trends and implications. Londres: Macmillan, 1976, p. 124-136.

_____. Values, power and strategy in evaluation design. Some preliminary considerations. In: OECD. **Evaluating Innovation in Environmental Education.** Paris: OECD, 1994, p. 109-114. Disponível em: https://www.bmbf.gv.at/schulen/ensi/publikationen/evaluating_24300.pdf?4dtze2 Acesso em: 1 maio 2016.

_____; STRONACH, Ian. The interpolicy evaluation. Principles and procedures. In: OECD. **Evaluating Innovation in Environmental Education.** Paris: OECD, 1994, p. 153-155. Disponível em: https://www.bmbf.gv.at/schulen/ensi/publikationen/evaluating_24300.pdf?4dtze2 Acesso em: 1 maio 2016.

NEAVE, Guy. O Estado-avaliador como política de transição: um estudo histórico e anatômico. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (Orgs.). **Educação Comparada**: panorama internacional e perspetivas. Brasília: UNESCO/CAPES, 2012, p. 675-696.

OECD. Synergies for better learning. An international perspective on evaluation and assessment. **OECD Reviews of evaluation and assessment in education**. Paris: OECD, 2013. Disponível em: https://www.oecd.org/edu/school/Synergies%20for%20Better%20Learning_Summary.pdf Acesso em: 10 maio 2016.

POWER, Michael. **The Audit Society**. Rituals of Verification. Oxford: Oxford University Press, 1999.

PRESKILL, Hallie; TORRES, Rosalie. T. **Evaluative inquiry for learning in organizations**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1999.

ROSSI, Peter H. My views of evaluation and their origins. In: ALKIN, Marvin C. (Ed.). **Evaluation Roots**. Tracing Theorists' Views and Influences. Thousand Oaks: Sage, 2004, p. 122-131.

RYAN, Katherine; DESTEFANO, Lizanne. **Dialogue as a Democratizing Evaluation Method**. **Evaluation**. London: Sage, v. 7(2), 2001, p. 188–203. Disponível em: <http://evi.sagepub.com/content/7/2/188.abstract> Acesso em: 4 abril 2016.

SÍVERES, Luiz. **Encontros e diálogos**: pedagogia de presença, proximidade e partida. Brasília: Liber Livro, 2015.

STAKE, Robert E. To evaluate an arts program. In: STAKE, Robert E. (Ed.), **Evaluating the arts in education**: A responsive approach, Columbus Ohio, Merrill, 1975, p. 13–31.

_____; ABMA, T. A. Responsive evaluation. In: MATHISON, Sandra (Ed.), **Encyclopedia of Evaluation** (p. 376–379). Thousand Oaks: Sage, 2005, p. 376–379.

TORRES, Rosalie. T.; PRESKILL, Hallie. Evaluation and Organizational Learning: Past, Present, and Future. **American Journal of Evaluation**, v. 22, n. 3, 2001, p. 387–395. Disponível em: <http://aje.sagepub.com/content/22/3/387.full.pdf+html> Acesso em: 14 abril 2016.

VENTURA, Alexandre. **Avaliação e Inspecção das escolas:** estudo de impacto do Programa de Avaliação Integrada. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2006. Disponível em: <<http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1102/1/2007001417.pdf>>. Acesso em: 4 abril 2016.

Capítulo 8

O diálogo como elemento da dimensão lúdica: uma contribuição ao processo de ensino e aprendizagem

Camille Anjos de Oliveira Santos

Introdução

O processo de ensino e aprendizagem envolve inúmeros elementos que poderiam ser analisados a partir de diferentes óticas na área da educação. Neste artigo, tal processo é ponderado com base na perspectiva lúdica e do diálogo como aspecto que integra a dimensão da ludicidade. Relacionar estes dois fatores se faz relevante na medida em que toda comunicação é permeada pelo diálogo, e desta forma, a verdadeira educação não acontece sem ele. Esta percepção também contribui para que o lúdico não seja visto apenas como um aspecto sem seriedade e dedicado apenas à infância. O lúdico e o diálogo são duas dimensões humanas que devem ser latentes em todo o desenvolvimento humano e principalmente no seu processo educativo.

Desta forma, o primeiro tópico trata das concepções inerentes ao lúdico e o seu desenvolvimento conceitual. Para isso, o lúdico é primeiramente definido como um elemento cultural presente na civilização grega, transposto como enigma, poesia e nos mitos. Depois, as conceituações mais comuns do lúdico são abordadas, nas quais a ludicidade é vinculada ao jogo e a brincadeira. Contudo, outra concepção é apresentada e o lúdico emerge como uma dimensão subjetiva, ou seja, uma experiência interna do sujeito, um estado de plenitude.

O diálogo é uma dimensão humana e existencial, inicialmente significado a partir da educação grega e na concepção filosófica de Sócrates e Platão. Em seguida, são expostas as concepções freireanas sobre o diálogo, este considerado um encontro entre os homens mediados pelo mundo. Nesta perspectiva, o diálogo acontece de maneira horizontal, sem imposição de opiniões e origina o pensamento crítico, como elemento educativo, tendo como proposta a mudança da sociedade a partir da *práxis*, ação transformadora, crítica e reflexiva.

O terceiro tópico deste artigo faz o entrelaçamento entre o diálogo e o lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Uma das atribuições da dimensão lúdica é considerar os sujeitos a partir da sua integralidade. O lúdico também auxilia na significação do conhecimento a partir da contextualização, além de promover a inter e a transdisciplinaridade. O diálogo permite que os pontos de vista sejam expostos, e não impostos, além de ser o meio pelo qual os conteúdos programáticos escolares podem ser discutidos e definidos em temas geradores a serem problematizados. Sendo assim, pode-se compreender o diálogo como elemento da dimensão lúdica, pois a complementa.

1. Concepções sobre o lúdico

Conceituar o termo lúdico não é uma tarefa fácil de realizar, pois vários pontos de vista diferentes precisam ser alinhados, para que sua conceituação seja sólida e eficaz para aqueles que desejam compreendê-lo. É necessário resgatar a origem do lúdico e como ele se apresentou historicamente, para que se perceba sua evolução até a contemporaneidade. Deste modo, o filósofo Johan Huizinga (2001) pontua que o termo lúdico vem de *ludus* e significa jogo. Sua abordagem ressalta a

presença do jogo nas antigas civilizações e principalmente na Grécia. Para este autor, a primeira forma de jogo foi o enigma, um jogo sagrado.

Uma das formas literárias que o enigma originou foi o diálogo interrogativo, e por meio dele a relação entre o lúdico e o sagrado se tornou mais aparente. Huizinga (2001) postula que, uma das principais maneiras de expressão na Antiguidade era a poesia, e que esta também tinha uma função lúdica, pois nasceu durante o jogo e enquanto jogo. Neste sentido, a poesia, para o autor, ganha um viés de jogo social. Outro elemento que o autor aponta como lúdico são os mitos, pois transcendem o juízo lógico e deliberativo e revelavam as ideias do homem primitivo sobre o universo.

O enigma, a poesia e o mito eram elementos que faziam parte da cultura de um povo, e sendo assim, Huizinga (2001) mostra que o lúdico estava inserido na cultura e vice-versa. Ao significar o lúdico como jogo, ele também evidencia o seu caráter competitivo, que permeou as relações em vários períodos da história e que se faz presente até o hoje, em diversos âmbitos sociais. No entanto, o autor assinala que a concepção do lúdico enquanto elemento cultural entrou em decadência a partir do século XIII.

Neste mesmo período, com o surgimento do sentimento de infância, o lúdico passou a ser associado à criança pequena e sua educação (ALVES; SOMMERHALDER, 2010). Com efeito, ele passou a significar o jogar e o brincar da criança, e esta compreensão permanece até os dias de hoje. Kishimoto (2007) entende o jogo como um sistema de regras, dentro de um contexto social. O professor Luckesi (2005a) conceitua o brincar como um agir criativo no espaço potencial das possibilidades e que se expressa de maneira objetiva. Nesta mesma perspectiva, Mendonça (2008) salienta que a dimensão lúdica se envolve com a espontaneidade, a leveza e o brincar.

Esta é a crença mais comum que se tem sobre o que significa a ludicidade. Ela pode ser considerada válida, pois é evidenciada nos inúmeros trabalhos e obras que apontam os benefícios à saúde e o impacto da utilização do lúdico no processo educativo. No entanto, há outra concepção que também merece ser explorada e brota da subjetividade humana. Luckesi (2005b) conceitua o fenômeno da ludicidade como uma experiência interna do sujeito que vivência a experiência lúdica. Segundo ele, o momento lúdico se configura num estado de

plenitude, e causa prazer.

Nesta perspectiva, o sujeito restaura seu equilíbrio, se aproxima de seus sentimentos e emoções, estes que são a base para o pensamento e a ação (LUCKESI, 2005b). Ao compreender o lúdico desta maneira entende-se, também, que a atividade lúdica necessita de inteireza, e com isso, o sujeito se revela a si próprio e desenvolve sua identidade e suas particularidades. Conforme compreensão de Santos (2006), uma atividade só pode ser considerada lúdica se o sujeito está pleno e inteiramente dedicado a ela.

Considera-se, então, que ambas as concepções de lúdico, como jogo e brincadeira e como um estado de plenitude, são complementares e não opostas. Quando se joga ou se brinca, os sentimentos de prazer e diversão estão presentes, ou seja, estas atividades lúdicas que são realizadas de maneira objetiva também absorvem o estado de plenitude e fazem parte da experiência interna do sujeito, estes que são elementos inerentes à dimensão subjetiva. No entanto, não se poderia afirmar que todo jogo e brincadeira são lúdicos. O que vai dar a condição de ludicidade à atividade é o estado de plenitude de quem a vivência. Sendo assim, pode-se considerar que a dimensão lúdica é uma dimensão humana, que não pode ser negada ou subjugada apenas à infância.

Muitas vezes os elementos que carregam o rótulo da ludicidade são considerados pouco sérios, e isso pode ter relação com o que ocorreu após a decadência do lúdico no século XVIII, conforme já mencionado. Não obstante, esta compreensão revela uma visão limitada sobre as possibilidades que o lúdico promove ao desenvolvimento humano. Pode-se dizer que Moraes (2014) concorda com esta afirmativa, no sentido de que, para ela, a ludicidade é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente.

Seus estudos mostram que a ludicidade é complexa, porque é fruto de uma trama na qual o sujeito, o objeto e o processo não são separados (MORAES, 2014). Desta forma o sujeito é considerado em sua inteireza e, além disso, também se coloca inteiro em atividades que, para si, oportunizam exercitar a sua dimensão lúdica. Perceber o lúdico por esta ótica também o resgata como elemento cultural, pois todo ser humano está inserido em alguma cultura.

Logo, uma sociedade não poderia existir sem certa ludicidade, pois ela compreende determinados limites e regras que foram livremente aceitos

(HUIZINGA, 2001), assim como o jogo, que também é feito de limites e regras que devem ser aceitos. Portanto, deveríamos considerar o real valor que o lúdico tem para o desenvolvimento humano, para a perpetuação da cultura e para o processo educativo. É necessário ressaltar que as concepções sobre o lúdico, expostas neste tópico, não devem ser postas de maneira antagônica; elas precisam dialogar entre si para que a essência lúdica possa realmente emergir e ser vivenciada.

2. Concepções sobre o diálogo

O diálogo é um elemento inerente à humanidade, as relações se fazem possíveis por meio dele e, portanto, é uma condição da dimensão humana e de sua existência. Historicamente, o diálogo foi considerado a partir de diversas perspectivas. Jaeger (1989) apresenta o diálogo como um elemento presente na literatura grega, o que revela a proeminência deste elemento para a cultura da época e para as condições da sociedade atual. O autor apresenta a questão do diálogo face à proposta educativa e filosófica de Sócrates. Segundo ele, o objetivo do diálogo socrático é chegar, junto com outros homens, a uma inteligência comum acerca dos valores supremos da vida.

Este processo é permeado pela contextualização do saber, em que Sócrates parte do que o interlocutor já aceita, de modo geral, para então dialogar sobre os novos saberes (JAEGER, 1989). O diálogo em Sócrates é um caminho, ou um método, para trabalhar o conhecimento a fim de alcançar a conduta reta. O diálogo socrático também envolve disputa, contudo, ele aponta que não se deve tomá-lo como um elemento de puro prazer. Neste contexto, o diálogo poderia ser percebido como um fator educativo que também envolve a dimensão lúdica, no sentido de que a disputa promovida pelo debate, pela ação dialógica, pode promover prazer e instigar a competição. Com efeito, também se pode considerá-lo um elemento lúdico pelo simples fato de proporcionar ao sujeito a oportunidade de estar inteiro e pleno e ser reconhecido em sua integralidade ao expor seus pontos de vista.

Partir da premissa do diálogo socrático abarca uma relevância que mostra

a pertinência deste elemento, enquanto constitutivo da condição humana. Nos tempos atuais o diálogo também atravessou outras compreensões e contextos, e um deles é o exposto e defendido por Paulo Freire. Segundo o autor, “o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (2005, p. 91).

Na sua concepção, o diálogo é uma exigência existencial e não pode ser reduzido ao ato de depositar ideias de uma pessoa em outra. Freire (2005) considera que o amor e a fé são fundamentos do diálogo, pois desta forma ele pode acontecer de maneira horizontal, na qual as relações são baseadas na confiança. O diálogo provoca o pensar crítico ao mesmo tempo em que o origina, além de ser o pilar da comunicação e, consequentemente, da verdadeira educação, pois esta precisa utilizar intensamente o diálogo, principalmente na perspectiva crítica e transformadora do mundo.

Está na natureza do homem a ação de dialogar, por isso seu impedimento fere a natureza do ser humano e principalmente do seu processo de conhecer (FREIRE, 2012). O diálogo possibilita que novos conhecimentos sejam conquistados, assim como a aceitação da opinião do outro, mesmo que esta seja divergente. Desta forma, estabelece-se um ambiente democrático que instiga a curiosidade e propicia o questionamento significativo, em que aquele que pergunta sabe realmente a razão da sua pergunta.

Para Gadotti (2010), o diálogo, na proposta de Paulo Freire, é um encontro que se realiza na práxis, ou seja, na ação e reflexão, para o compromisso com a transformação social. Neste sentido, o significado da práxis é a ação transformadora, essencialmente reflexiva, crítica e criadora. O diálogo como elemento que promove a relação horizontal, viabiliza a aprendizagem para quem ensina, ou seja, este movimento proporciona uma educação mútua que tem por objetivo a transformação do mundo.

A perspectiva crítica é inerente à proposta do diálogo em Paulo Freire. Sua concepção de educação está ancorada nesta premissa, e exalta uma educação libertadora a fim de suprimir a educação bancária, na qual os conteúdos são meramente depositados nas cabeças dos educandos e estes são tolhidos de qualquer manifestação crítica e reflexiva, sendo fadados a seguir o modelo autoritário estabelecido pelo mercado capitalista e inserido duramente na escola.

Neste cenário, o diálogo como dimensão humana é negado, pois ou ele acontece de maneira vertical, e neste caso não se configura mais como um elemento crítico-reflexivo e transformador, ou ele simplesmente não acontece.

3. O diálogo no processo de ensino e aprendizagem como elemento lúdico

Falar em processo de ensino e aprendizagem é expor o movimento que acontece, em grande parte, dentro do âmbito escolar, e que tem por finalidade a formação dos sujeitos. Este processo tende a se tornar enfadonho tanto para quem ensina, e principalmente para quem aprende. Muitas vezes isto é proveniente de uma prática de ensino descontextualizada, na qual o conteúdo passa a não fazer sentido para o educando, e, assim, ele se torna um mero receptor de informações que são memorizadas e não aprendidas realmente.

Para que a prática de ensino não se enquadre no contexto mencionado acima, o lúdico surge como um elemento parceiro do educador na busca de um exercício da docência que se caracterize como significativo, e que reconheça a integralidade do educando. De acordo com Santos (2006), ao inserir o lúdico no âmbito escolar, o processo de ensino e aprendizagem se torna mais envolvente e prazeroso, pois ele viabiliza a contextualização dos conteúdos, o que libera a imaginação do educando, a espontaneidade e a criatividade, estes que são elementos essenciais para o desenvolvimento saudável do ser humano.

A didática lúdica tem como estratégia a utilização de metáforas lúdicas que geram no educando um estado de prontidão para aprender (D'ÁVILA, 2014). A construção do conhecimento envolve a curiosidade investigativa e a autoria, com efeito, a utilização de atividades lúdicas transforma o desejo do inconsciente em desejo de saber (ALVES; SOMMERHALDER, 2010). O lúdico também conecta a realidade interna e externa do educando, o que está em consonância com a finalidade do processo educativo, este que não se configura apenas na aprendizagem de um conjunto de conteúdos escolares, mas deve proporcionar ainda o aprender a viver.

A ludicidade como princípio educativo nega a dicotomia entre mente e

corpo, consciente e inconsciente, matéria e espírito, pensar e agir (MORAES, 2014). O lúdico como dimensão humana necessita que todos estes elementos estejam integrados, contribuindo, assim, para o real reconhecimento do ser humano em sua integralidade. Para Moraes (2014), as atividades lúdicas também possuem uma natureza complexa e transdisciplinar, pois requerem informações e saberes de diferentes disciplinas, isso poderia ocorrer no momento da explicação de um conteúdo de maneira contextualizada, ou a partir da utilização de um jogo ou uma brincadeira que faça com que o educando tenha vontade de aprender, e que esta aprendizagem seja significativa.

Ao se inserir a ludicidade no processo de ensino e aprendizagem, a convivência com o outro ganha um novo sentido, pois momentos de prazer e plenitude passam a ser compartilhados, uma vez que, ao cuidarmos do nosso estado lúdico também precisamos cuidar do estado lúdico do outro com o qual nos relacionamos (LUCKESI, 2014). Ter este olhar para o outro, numa atividade em que ambos expõem sua integralidade, faz com a alteridade seja trabalhada, e neste processo o diálogo é um elemento fundamental.

Huizinga (2001) aponta o diálogo como um elemento lúdico na filosofia e o caracteriza como um nobre jogo, para isso utilizando o significado que Platão atribuiu ao diálogo, ou seja, algo leve, aéreo e descontraído e ainda assim com profundidade filosófica. O diálogo como um aspecto inerente à educação é transposto na pedagogia de Paulo Freire, como um elemento que dispõe o pensar crítico, e o seu conteúdo está vinculado aos conteúdos programáticos da educação (FREIRE, 2005).

Este grande educador pontua que o conteúdo a ser ensinado não deve ser imposto, mas sistematizado e contextualizado para que aqueles que irão conhecê-lo possam compreendê-lo efetivamente. Neste quesito, salienta ainda que a educação não acontece de um sobre o outro, mas de um com o outro, tendo o mundo como mediador, dali emergindo os pontos de vista. Nessa lógica, as visões de mundo são dialogadas entre o educador e o educando, sem que haja imposição.

Desta perspectiva é que deve, segundo Freire (2005), emergir o conteúdo programático da educação, ou seja, o que será ensinado pelo educador ao educando, e do educando para o educador, haja vista que todos se educam juntos.

Do diálogo crítico para a busca dos conteúdos acontece a educação como prática de liberdade, na qual o universo temático em que o educando está inserido é investigado juntamente com ele e gerando, assim, o conjunto de temas geradores inerentes ao contexto determinado. Por isso, podemos apontar o diálogo como um elemento pertencente à dimensão lúdica, pois por meio dele os novos saberes podem ser contextualizados de acordo com a realidade em que os sujeitos do processo educativo estão inseridos.

A comunicação intermediada pelo diálogo para a seleção dos temas geradores implica um processo de ensino e aprendizagem que desenvolve a criticidade e a criatividade, no qual o educador, na figura de sujeito dialógico, trabalha a partir de problemas provenientes do universo temático investigado com a participação dos educandos e de maneira interdisciplinar (FREIRE, 2005). Novamente, é possível perceber o substrato da ludicidade na proposta da educação dialógica, haja vista que o tema a ser problematizado pode ser analisado com o auxílio das diferentes áreas do conhecimento, algo que as atividades lúdicas também proporcionam.

Freire (2012) se coloca, ainda, a favor da criação de clima em sala de aula, em que ensinar e aprender provoquem a alegria, destacando que este processo além de ser exigente e sério é, também, essencialmente alegre. Em sua concepção, ensinar e aprender se tornam uma tarefa enfadonha quando se tem uma prática educativa pautada no autoritarismo. Para o autor, a tarefa do educador é desafiar a curiosidade ingênua do educando, a fim de que ele alcance a criticidade e passe do nível do senso comum para o do conhecimento científico.

Outro aspecto da proposta educativa de Paulo Freire que concorda com a dimensão lúdica, é o fato de ver o educando como uma pessoa inteira, com sentimentos e emoções (GADOTTI, 1996). Como exposto anteriormente, a ludicidade trabalha com o ser na sua integralidade, assim como justificado por Moraes (2014). Enfim, o processo de ensino e aprendizagem não pode acontecer sem o diálogo. Na proposta de Paulo Freire o diálogo é um elemento de formação crítica e libertadora, além de funcionar como um mecanismo para a construção dos temas geradores a serem problematizados como conteúdo programático, neste processo.

Com esta concepção é possível posicionar o diálogo como um elemento

lúdico que favorece a aprendizagem significativa, permite que os sujeitos sejam vistos em sua integralidade, exponham suas opiniões, conectem os saberes de diferentes áreas e promovam um ambiente democrático e sadio, fazendo com que ensinar e aprender não sejam tarefas penosas, e sim um movimento de transformação social que ao mesmo tempo é reflexivo e sério, proporciona o prazer e a vontade de aprender.

Conclusão

Há muito tempo os processos educativos são revestidos pela falta de significação do conhecimento. Inúmeros relatos de estudantes apontam a falta de vontade de estar no ambiente escolar. Isto se contrapõe à reflexão de que a criança tem vontade de aprender, e que a curiosidade é intrínseca ao seu desenvolvimento. Logo, algum ponto neste processo se encontra desconectado. Um desses pontos pode ser a falta de desejo pelo conhecimento que a educação bancária produz nos educandos.

Não obstante, o lúdico emerge como uma dimensão humana que pode aprimorar a prática educativa, a fim de que se promova a aprendizagem significativa, e o prazer em conhecer o novo saber seja retomado. Com efeito, o lúdico recebe uma rotulação que não o considera um aspecto essencial ao processo de ensino e aprendizagem, sendo preponderantemente traduzido como um brincar ou jogar indiscriminado, ou seja, oposto à seriedade. Os educadores em geral têm a concepção de que estes aspectos são essenciais para o desenvolvimento, mas os relegam a momentos em que seus educandos estão ociosos, ou então a curtos espaços na rotina escolar diária.

Observa-se a necessidade da reinvenção da educação no sentido da busca por práticas que tornem o processo de escolarização mais atrativo, que retomem a alegria na escola e que, principalmente, contemplem a formação integral dos sujeitos. Desta maneira, o diálogo aparece como um caminho parceiro para que os educadores e educandos possam se expressar e compreender a educação como um processo de formação para a vida. O diálogo também precisa ser ressignificado na sociedade. Precisaríamos mergulhar a fundo na proposta de Paulo Freire, a fim

de que a práxis possa ser exercida dentro e fora dos muros da escola.

A sociedade necessitaria dialogar mais, pois que o diálogo não é apenas um princípio educativo, mas uma questão existencial. Hoje, as pessoas dialogam cada vez menos, e de maneira efêmera; desta forma, precisamos retomar a formação crítica e reflexiva para que os sujeitos possam se colocar frente à frente, aprender junto com seus pares, e não impor suas verdades. Utilizar o diálogo em sala de aula como meio de expressar a ludicidade é essencial para uma educação que busca o pensar crítico, saudável, que respeita o outro e torna o processo de ensino e aprendizagem uma experiência de prazer, um estado de plenitude. Este é o mecanismo que se deve buscar a fim de potencializar e significar o processo educativo.

Referências

ALVES, F. D.; SOMMERHALDER, A. Lúdico, infância e educação escolar: (des)encontros. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 4, n. 2, 2010, p. 144-164. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 25 maio 2014.

D'ÁVILA, C. M. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contesto da educação superior. **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, 2014, p. 87-100. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9164/8968>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

_____. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Pedagogia da práxis**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

JAEGER, W. W. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In: _____. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 13-43.

LUCKESI, C. **Brincar**: o que é brincar? Salvador, 2005a. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso em: 16 maio 2015.

_____. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. Salvador, 2005b. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.htm>>. Acesso em: 16 maio 2015.

_____. Ludicidade e formação do educador. **Entreideias**. Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jun./dez. 2014. Disponível em: <<http://goo.gl/3QGS2Z>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

MENDONÇA, J. G. R. Formação de professores: a dimensão lúdica em questão. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 3, n. 2, 2008 (Semestral), p. 353-363. Disponível em: <www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/55/48>. Acesso em: 25 maio 2014.

MORAES, M. C. Ludicidade e transdisciplinaridade. **Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, 2014, p. 47-72. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/8540/8966>>. Acesso em: 29 mar. 2015.

SANTOS, M. J. E. dos. Ludicidade e educação emocional na escola: limites e possibilidades. **Revista da Faeeba**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 15, 2006, p. 27-41. Disponível em: <www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero25.pdf>. Acesso em: 25 maio 2014.

Capítulo 9

A ecologia de saberes na formação de professores: um estudo sobre os saberes docentes no curso de Pedagogia

José Roberto de Souza Santos
Luiz Síveres

Introdução

A partir do pressuposto de que a modernidade é um projeto e do entendimento de que um dos seus pilares fundantes é a colonialidade¹ – compreendendo-se, então, como um projeto moderno/colonial – a formação de professores é aqui analisada. Este projeto modelou/modela historicamente o modo como são estruturados os currículos escolares, da educação básica à pós-graduação.

¹ Padrão de poder criado pelo colonialismo. Para mais detalhes, ver Quijano (1992).

Embora o colonialismo² – em sua dimensão política de controle direto de uma metrópole sobre “suas” colônias – praticamente tenha chegado ao fim, o mesmo não se pode dizer do padrão de poder criado por ele. Esse padrão de poder continua a desperdiçar grande parte da experiência humana através da invenção de saberes válidos e saberes subalternos, o que inviabiliza o diálogo entre conhecimentos.

Argumentar-se-á que a colonialidade tem marcado profundamente o sistema educacional ao longo de muitos anos, tendo como resultado um currículo de feição moderna/colonial que se faz ainda presente em muitas instituições e sistemas educacionais. Um currículo que, por inibir o diálogo entre diferentes conhecimentos, desperdiça experiências.

Esse desperdício é particularmente preocupante nos cursos de formação de professores. Isto porque muitos saberes expressos no real vivido dos professores têm sido desperdiçados nos currículos desses cursos. Nesse caso, os próprios docentes não são tidos como construtores de conhecimentos, não possuem o *status* de autores. O efeito disso não é danoso apenas porque se desperdiçam experiências sociais; tem um efeito perverso também na construção da identidade desses profissionais, que se veem desprestigiados em seu trabalho, em suas experiências e seus conhecimentos (ARROYO, 2011).

Diante de tais reflexões, propôs-se durante o curso de mestrado em Educação a pesquisa intitulada “A ecologia de saberes na formação de professores”, realizada no ano de 2012, para a qual foi formulada a seguinte questão-problema: como os saberes docentes produzidos na educação básica têm influenciado os currículos nos cursos de formação de professores?

Se, por um lado, esse problema revela a necessidade de compreensão da influência do padrão de poder colonial na formação de professores, por outro, representa um rompimento com esse padrão, uma vez que expressa a intenção de analisar as possibilidades de se inaugurar elementos pós-coloniais³ no currículo,

2 O colonialismo “(...) refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial” (QUIJANO, 2010, p. 84).

3 Pós-colonial tem aqui o sentido de um desprendimento com a epistemologia moderna (MIGNOLO, 2008a, 2008b), do que resulta estar aberto a alternativas ao projeto moderno/colonial.

como a valorização dos saberes “não-científicos” e a ecologia de saberes, um diálogo horizontal entre saberes (SANTOS; MENESES, 2010).

A referida pesquisa, cujos resultados são apresentados e discutidos neste capítulo, teve abordagem qualitativa e utilizou como estratégia o estudo de caso único, realizado no curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada no Distrito Federal. Ainda que os dados da pesquisa refiram-se ao curso de Pedagogia, espera-se que as considerações do estudo fomentem a reflexão acerca da ecologia de saberes como uma opção descolonial para a formação inicial de professores de modo geral.

Foram utilizados como procedimentos de geração de dados a pesquisa documental e a entrevista semiestruturada. Analisou-se o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da instituição investigada. A entrevista semiestruturada foi realizada com professores do curso de Pedagogia. No total, participaram da pesquisa seis docentes, todos eles com experiência em docência na educação básica.

Como estratégia de tratamento e análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo (BARDIN, 2012). Para tanto, tomou-se por base um conjunto de questões analíticas preliminares: como a proposta pedagógica da IES é construída? Quem participa de sua construção? Quais conhecimentos são privilegiados no currículo do curso de Pedagogia? Como as hierarquias de conhecimentos e experiências são estabelecidas? Os envolvidos no currículo (professores e estudantes) contribuem com novos conhecimentos? Estão presentes nos documentos institucionais mecanismos viabilizadores do diálogo entre os saberes docentes e os saberes acadêmicos? Verifica-se nos documentos institucionais a intencionalidade da IES em fazer dialogar diferentes saberes? As experiências dos estudantes são valorizadas? E dos docentes? Os saberes da experiência de estudantes que já atuam no magistério são aproveitados no currículo? Diferentes saberes de diferentes fontes dialogam no currículo? As metodologias utilizadas no curso privilegiam o diálogo entre sujeitos e entre conhecimentos?

1. O projeto moderno/colonial e suas implicações educacionais

Tomando por base Dussel (2005), apresentam-se, a seguir, dois conceitos de modernidade. Um, regional, eurocêntrico e autocelebratório, fundado em uma narrativa que vai da Grécia e de Roma à Europa moderna. Neste, a modernidade é resultado da excepcionalidade do homem europeu. Outro, em sentido mundial, baseado em uma “História Global” possibilitada pela expansão ultramarina dos portugueses e espanhóis, cuja centralidade é ocupada pela Europa, inicialmente pela Europa Latina, do que resultaria na invenção do restante do mundo como (sua) “periferia”.

Enquanto na primeira concepção de modernidade a Europa moderna é tida como resultado do intento europeu e se desenvolve de modo independente do restante do mundo, em sentido mundial, não é possível conceber a modernidade “excluindo” sua “periferia”. Desse modo, não se pode falar em modernidade sem colonialidade, ainda mais porque o projeto moderno só pôde ser levado adiante em função da acumulação de riquezas, conhecimentos e experiências possibilitada com as conquistas ibéricas (DUSSEL, 2005).

Isso dito, segundo Dussel (2005), o projeto moderno só foi possível a partir do momento em que a Europa se autodefiniu como o “centro” do mundo e relegou aos outros povos a posição de “periferia”. Seria a “modernidade” europeia, portanto, o estágio mais desenvolvido da humanidade, e consequentemente, o espelho para todos os cantos do planeta.

Uma vez aceito o segundo conceito de modernidade e o entendimento de que, portanto, modernidade e colonialidade são um e único projeto, um projeto moderno/colonial, é preciso melhor explicar como este projeto se estruturou no contexto do colonialismo e como seu padrão de poder, a colonialidade, foi erigido.

De acordo com Quijano (2005, p. 16), o processo de colonização da “América Latina” foi “provavelmente a maior destruição sociocultural e demográfica da história que chegou a nosso conhecimento”. Essa colonização, acrescenta o autor, pôs fim a milhões de vidas destes povos, desintegraram-no política e economicamente e submeteu-os a uma violência material e simbólica sem precedentes, o que resultou na destruição quase que completa da história e

da cultura dos povos nativos das regiões colonizadas.

Isso acarretou uma dominação colonial através de um padrão eurocentrado de poder, e que Quijano (1992) denomina como colonialidade do poder e, com ele, na servidão dos sobreviventes e escravização dos “negros” trazidos da África, o que seria um passo decisivo na consolidação do então capitalismo nascente. Acrescentam-se ainda a imposição dos padrões culturais europeus aos povos nativos deste continente, a subalternização dos conhecimentos e experiências dos povos colonizados, a quase inacessibilidade destes saberes pelos sobreviventes e a imposição do saber dito racional e científico como o único saber legítimo, numa espécie de colonização do imaginário.

Essa colonização do imaginário, de acordo com Quijano (1992), teria sido provocada inicialmente pela repressão a que foram submetidos os conhecimentos, as crenças, as experiências, as ideias e os símbolos dos povos colonizados, notadamente quando não serviam ao projeto da colonização. Reprimiu-se, mesmo, o próprio processo de conhecer, de produzir conhecimentos, mas não sem impor os padrões de conhecimento, crenças e epistemologias próprios do colonizador.

Trata-se, de um lado, da subalternização dos saberes e epistemologias não europeus, e, de outro, da universalização do paradigma do colonizador. Para manter a colonialidade do poder – o padrão de poder colonial global – era indispensável, portanto, que se construísse toda uma epistemologia que lhe servisse de suporte. Por isso, desde o início, a colonialidade do poder criou (e é explicada) por uma colonialidade do saber.

Ainda de acordo com Quijano (1992), o fim do colonialismo em sua dimensão política e direta não resultou no fim da colonialidade do poder e do saber. Pelo contrário, o padrão de poder criado no contexto da colonização marca de forma indelével as relações sociais ainda hoje, influenciando as várias dimensões da vida social. Com base nessa afirmação, busca-se demonstrar que a colonialidade deixou e continua a deixar marcas profundas na educação, de modo geral, e no currículo escolar, em particular, desde a educação infantil até a educação superior, tanto no conteúdo quanto nas suas relações internas e condições de realização.

A análise da influência no currículo de alguns dos pilares estruturantes

do projeto moderno/colonial – a saber, o mito da inferioridade do outro, o mito da absolutização da ignorância, a antidialogicidade, a invasão cultural e a monocultura do saber – talvez seja suficiente para evidenciar as marcas da colonialidade no interior das instituições de ensino.

O mito da inferioridade do outro se faz sentir em conjunto com o mito da absolutização da ignorância, em que o outro é produzido como absolutamente ignorante. Este mito baseia-se na alienação da ignorância, que estabelece posições fixas em que aqueles que decretam a ignorância do outro se constituem como “os que sabem ou que nasceram para saber” (FREIRE, 1985, p. 156). Esses mitos têm servido para justificar um grande número de ações, inclusive pedagógicas, que roubam do outro o direito de dizer sua palavra. Manter o mito da absolutização da ignorância é altamente eficaz para a manutenção da colonialidade, por negar o outro como sujeito. Com ele é validada uma relação verticalizada, já que, supostamente, entre sabedores e ignorantes. Trata-se de uma relação em que um é o sujeito e o outro, objeto. Uma relação, portanto, em que o diálogo fica bloqueado.

A antidialogicidade é, por isso mesmo, outra característica estruturante do sistema moderno/colonial. Se apenas a um grupo é conferido o direito de dizer sua palavra, de pronunciar o mundo, caberia aos outros situarem-se na condição de ouvintes, de espectadores, de “istos”, nos termos de Buber (2001). Portanto, não pode haver diálogo, já que este somente pode existir quando há fé nos homens (FREIRE, 1985). O que ocorre na verdade é uma invasão cultural, tanto mais eficiente à medida que o povo está mais convencido de sua “inferioridade” e, consequentemente, da “superioridade” do outro, “invasor”.

Nestes termos, pode-se falar em um sistema educacional colonial alienante da ignorância, e inibidor do diálogo sincero. É neste sentido que Freire (1974, 1985) fala em uma pedagogia do opressor e em uma “educação como prática de dominação”. Uma educação antidialógica, negadora do direito do outro de dizer sua palavra. Por isso mesmo, o currículo que lhe serve é igualmente antidialógico. Não permite a co-presença, é prefixado, rígido e baseia-se na alienação da ignorância. Constitui-se num ato de violência, visto que desconsidera saberes, experiências e valores produzidos socialmente, mas não sem impor aqueles tidos como “superiores”, já que supostamente são universais. Este é o seu caráter

monocultural, que, ao considerar a ciência como único saber válido e rigoroso, deixa de fora muitos conhecimentos alternativos, o que resulta em um grande “desperdício de experiência” (SANTOS, 2007a; 2010).

O que se observa é que o currículo tem criado um abismo entre a experiência e o conhecimento, não reconhecendo que este último tem sua origem na experiência social. Ao fazê-lo, desprestigia a pessoa comum, tida como incapaz de produzir saberes. Desta forma, somente alguns grupos, distantes do cotidiano, são considerados como produtores de conhecimento. Não é difícil perceber, neste caso, porque os currículos escolares mantêm tantos saberes superados, fora da validade, fora de contexto, e resistem em incorporar conhecimentos vivos, oriundos da própria dinâmica social, que, para além do real pensado, valorizem o real vivido (ARROYO, 2011).

2. A ecologia de saberes na formação docente: uma perspectiva pós-colonial

Diante das considerações acima, parece claro que um projeto educacional para além da modernidade/colonialidade precisa enfrentar o desafio de uma educação para o homem-sujeito em detrimento do homem-objeto (FREIRE, 1974). Isto impõe superar as características estruturantes do projeto moderno/colonial destacadas anteriormente.

Em uma perspectiva pós-colonial, o educando deixa de ser mero recipiente e a educação deixa de ser uma prática de arquivamento. Isso porque em uma relação entre sujeitos, “conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2007b, p. 85), já que ambos, educador e educando, são sujeitos cognoscentes que se intercomunicam, sempre mediados pela realidade. Além disso, “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1985, p. 66). Em função disso, o diálogo é outra implicação quando se reconhece o outro como sujeito de conhecimento.

Ao contrário do antidiálogo, que se baseia numa relação vertical, de forma que não comunica, mas faz comunicados, o diálogo dá-se numa relação

horizontal. “Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica” (FREIRE, 1974, p. 107). A ação dialógica, portanto, somente se estabelece entre sujeitos, jamais entre sujeitos e objetos.

Além disso, o currículo, em uma perspectiva pós-colonial, busca sempre a síntese cultural, não a invasão cultural. Na síntese cultural os educadores, em sua relação com os educandos, não se comportam como invasores porque, “ainda que cheguem de ‘outro mundo’, chegam para conhecê-lo com o povo e não para ‘ensinar’, ou *transmitir*, ou *entregar* nada ao povo” (FREIRE, 1974, p. 213, grifos do autor). Não há espectadores na síntese cultural. Todos são sujeitos.

Deve-se acrescentar ainda que neste currículo busca-se o diálogo entre diferentes saberes, uma ecologia de saberes. A ecologia de saberes, na perspectiva de Santos (2007a, 2010), assenta-se no princípio da incompletude de todos os saberes e na diversidade epistêmica do mundo. Por mais que a ciência moderna tenha se autodefinido como um saber superior e tenha gozado de um privilégio epistemológico, o fato é que todos os saberes revelam sempre algum tipo de ignorância. É que todo e qualquer saber é sempre incompleto; “não há ignorância em geral nem saber em geral” (SANTOS, 2010, p. 106). Partindo deste princípio e do reconhecimento da diversidade, em uma perspectiva pós-colonial, propõe-se que diferentes saberes possam dialogar. Dentre estes diferentes saberes está o saber científico.

Um currículo que se funda numa ecologia de saberes reconhece a diversidade dos sujeitos presentes na escola e, por isso, acolhe novas vivências, diferentes experiências sociais, diferentes formas de produzir conhecimentos e diferentes percepções do mundo e de si próprios. Um currículo com esse viés rejeita hierarquias abstratas, definidas aprioristicamente, inclui conhecimentos não hegemônicos, rationalidades do povo comum e valoriza as autorias positivas de grupos desprestigiados socialmente, aos quais foi negado o direito de conhecerem suas vivências e se tornarem sujeitos delas. Dentre estes grupos desprestigiados estão os próprios praticantes do currículo, professores e alunos, que veem negado seu direito de conhecer e de poder contar sua própria história.

Nesta perspectiva, considerar os professores como produtores de conhecimentos legítimos, conhecimentos distintos, mas não inferiores aos demais, é um passo decisivo na direção de um modelo educacional pós-colonial. Esta

não é somente uma questão epistemológica decisiva, é, na verdade, uma questão política central, já que toca naquilo que historicamente vem-se compreendendo por saber e, o que é ainda mais importante, por sujeitos do conhecimento – designação até aqui atribuída a alguns eleitos, quase sempre distanciados da vivência cotidiana. Mas, afinal, o que são saberes docentes? O que os diferencia de outras formas de saber?

De acordo com Tardif (2002), os saberes docentes são compostos de vários saberes e derivam de muitas e variadas fontes, de forma que é um saber plural, temporal e heterogêneo. O saber docente, segundo o autor, seria o resultado da interação dos saberes da formação profissional, que compreenderiam os saberes transmitidos pelas instituições responsáveis pela formação dos professores (saberes produzidos pelas ciências da educação e saberes pedagógicos), os saberes disciplinares, os saberes curriculares e a experiência.

Com aqueles primeiros – saberes da formação profissional, saberes disciplinares e curriculares – os professores mantêm uma relação de exterioridade, já que não os controla nem os produz. São, no máximo, aplicadores desses saberes. Os saberes que lhes são próprios e com os quais mantêm uma relação de interioridade são resultantes da experiência e são validados por ela. São os saberes experenciais ou práticos. Por meio desses saberes é que os professores compreendem e dominam (ou tentam compreender e dominar) sua prática (TARDIF, 2002). Segundo o autor, “São saberes práticos”, não sistematizados em nenhuma teoria, “não provêm das instituições de formação nem dos currículos (...) Constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação” (p. 48-49). Ainda nas palavras do autor, “os saberes experenciais não são como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, ‘polidos’ e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (p. 54).

De acordo com Pereira (2006), o saber escolar possui identidade própria. Não é um saber derivado ou transposto, tampouco inferior ao conhecimento científico. Já Nunes (2001, p. 34) afirma que “o saber do professor pode ser racional sem ser um saber científico, pode ser um saber prático que está ligado à ação que o professor produz, um saber que não é o da ciência, mas que não deixa de ser legítimo”.

Ao longo do tempo, a atividade prática foi tida como desprovida de saberes,

ou, no máximo, provida de falsos saberes, já que seria tão somente resultado dos saberes teóricos. Essa visão estava fundada na ilusão de uma teoria sem prática e de um sujeito sem saberes (TARDIF, 2002). Desta forma, os saberes resultantes do real vivido tinham pouco ou nenhum valor. Dentre esses saberes estavam aqueles produzidos na escola.

Diante disso, torna-se fundamental dar credibilidade aos saberes produzidos na existência cotidiana. Será preciso, para tanto, dar um estatuto epistemológico ao saber da experiência. É o que defende Nóvoa (1992), para quem, ainda que a escola legitime saberes produzidos fora de domínio, ela é também um espaço de reflexão sobre as práticas, “o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e saber-fazer” (NÓVOA, 1992 apud PEREIRA, 2006, p. 16). Isso exige a compreensão de que o professor:

Não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. (TARDIF, 2002, p. 230).

Esse é um dos desafios no estabelecimento desse estatuto epistemológico. Outro desafio diz respeito à “objetivação” dos saberes da docência. Se, como se afirmou acima, os professores são sujeitos de conhecimento, se possuem saberes que lhes são próprios, será preciso encontrar meios para compartilhá-los, para “objetivá-los”, para traduzi-los em rationalidades, de forma que sejam comunicados a outros e que possam ser analisados e criticados.

Tornar os saberes docentes inteligíveis é também um dos desafios que devem ser enfrentados na busca de uma ecologia de saberes. Isso porque, para que haja diálogo entre diferentes saberes, é preciso que estes sejam compreendidos por todos os sujeitos. Em caso contrário, eles dificilmente se interpenetrariam. No fundo, não passariam de comunicados, no sentido freireano. A ecologia de saberes exige, portanto, um esforço conjunto para que de fato haja comunicação.

3. Possibilidades emergentes de uma ecologia de saberes

Tendo nos documentos institucionais analisados a concepção de que o currículo é um sistema de final aberto, esses preveem que, a despeito de haver uma composição inicial de objetivos curriculares, de conteúdos disciplinares, de metodologias e de ementas para as disciplinas, eles deverão ser constantemente revisitados e atualizados de forma a “incorporar o dinamismo das mudanças” e “a dinâmica do conhecimento”. Essa atualização deveria resultar das ações de todos os participantes nos processos educativos da instituição.

Apresentada nas entrevistas a questão sobre quais sujeitos devem planejar o currículo, em todas as falas apareceram “professores”. Na maior parte incluíram-se, além dos professores, outros membros da comunidade escolar como coordenação pedagógica, alunos, família e direção. Na visão dos professores, o currículo não só é um sistema de final aberto, mas os sujeitos que o planejam devem ser também os sujeitos que o praticam e vice-versa. Entretanto, quando discutido sobre quem participa efetivamente do planejamento do currículo na IES investigada, não parece ser isso o que ocorre. Nenhum entrevistado falou da participação de alunos nesse planejamento. Ademais, metade afirmou que não participa ou participou da elaboração desse currículo. *Na verdade eu quando eu cheguei eu recebi um currículo pronto (...) (P1)*⁴. Outro participante afirma: *Esse currículo ele já vem da mantenedora (P3)*.

No que se refere à importância que deva ser dada aos saberes experienciais construídos na educação básica no curso de Pedagogia, a julgar pelo que está expresso em seus documentos, há grande preocupação da instituição com uma formação do pedagogo sustentada pela articulação entre teoria e prática, entre os saberes de formação e a experiência, e uma ampla valorização dos saberes construídos na docência.

Como forma de garantir essa valorização e o diálogo entre saberes, estão previstos nos documentos institucionais analisados quatro ações: a) a organização curricular em eixos, com um (a1) eixo de formação, composto pelos saberes das

⁴ Na análise dos dados das falas dos entrevistados foram identificadas pela consoante “P”, maiúscula, seguida dos numerais de 1 a 6, obedecendo à ordem das entrevistas. Assim, ao nos referirmos à fala do primeiro docente entrevistado, utilizaremos a identificação P1, o segundo, P2, e assim por diante.

ciências da educação, saberes da Didática e da Pedagogia e pelo denominado “Núcleo dos Conhecimentos Específicos”, e um (a2) eixo de articulação, composto pelas Práticas de Ensino, Estágios Supervisionados, Atividades de Integração Pedagógica (Seminários e Oficinas), extensão e pelas práticas investigativas; b) as práticas de ensino, previstas desde o primeiro semestre do curso; c) o estágio supervisionado; d) o professor formador com experiência na educação básica.

A seguir, será apresentado como, na visão dos professores, essas e outras estratégias que visam promover o diálogo entre diferentes saberes são operacionalizadas no curso. Antes, a atenção será dada às impressões dos professores acerca dos saberes que eles construíram na docência na educação básica. Trata-se, portanto, dos saberes experenciais ou práticos, conforme Tardif (2002).

Chama à atenção a ênfase que os docentes deram aos saberes construídos na relação com os alunos. Os trechos a seguir demonstram este aspecto. Diz a professora 1, fazendo referência aos saberes construídos na educação básica, (...) *o quanto as pessoas que estavam ali dentro influenciavam naquilo que eu produzia* (...); prossegue a professora 5, *Ouvir o outro. Você ouvir o outro, ouvir o aluno.* Finalmente, afirma outra docente: *Você constrói muitas coisas junto com as crianças, você modifica totalmente o seu modo de ver a educação* (...) (P6).

Com base nessas falas, percebe-se como novas identidades para o ser professor vão se configurando, tendo sempre como referência o estar com o outro, o construir com o outro, o aprender com o outro. É curioso como nenhum dos participantes privilegiou algum tipo de saber disciplinar ou curricular, mas aquilo que só se constrói com a presença do outro. A dupla consciência dos professores, de que, a) aprende-se juntamente com os outros e que b) aprende-se a ser professor na docência, é fundamental para o rompimento com modelos curriculares mais prescritivos e a tradição aplicacionista, ainda tão comum na formação docente, conforme denunciou Tardif (2002).

Abordou-se, na sequência, a importância dos saberes docentes no currículo do curso de Pedagogia. Todos os interlocutores consideraram fundamental a presença desses saberes na formação do pedagogo. Ainda mais, afirmaram que estes estão contemplados no currículo do curso investigado. Vejamos:

[o curso] deveria preparar o nosso pedagogo para isso. Enfrentar os problemas que eles irão ter durante a vivência de trabalho deles (P6). Acrescenta uma professora: (...) o professor que tem consciência desse trabalho ele já faz esse trabalho, inconsciente, inclusive. Ele já faz, porque, (...) por exemplo, como eu já tenho essa gama de experiências eu sei o que é necessário que o professor ele hoje saiba e tenha conhecimento (P2).

Destacam-se nos trechos acima dois aspectos fundamentais no que concerne ao diálogo entre os saberes da experiência e os saberes científicos nos cursos de licenciatura. Em primeiro lugar, a consciência que o professor formador tem da importância de que os saberes da prática estejam contemplados na formação do pedagogo. O segundo aspecto é a integração de professores que atuam na educação básica na formação de professores, a fim de que atuem como formadores. A autora da segunda fala, além de atuar como formadora no curso de Pedagogia, trabalha no magistério na educação básica, o que a torna uma fonte viva de saberes docentes. O fragmento demonstra bem a consciência que ela tem disso. A importância dessa estratégia também é enfatizada por outro participante, ao se referir à atuação de uma colega de trabalho, docente na educação básica: (...) tem uma [professora] ela produz muito, ela traz coisa da escola, porque ela dá aula ainda até hoje na escola (P1).

Não obstante, em que pese a importância incontestável do professor formador experiente no exercício docente na educação básica nos cursos de formação de professores, o relato a seguir, feito por um participante ao discutir a unidade teoria-prática, demonstra bem a dimensão insubstituível da prática pedagógica concreta do graduando, tornando evidente a importância de procedimentos metodológicos que coloquem o professorando em contato direto com a realidade concreta da educação básica. Vejamos:

Por exemplo, você tá trabalhando determinado conteúdo no ensino superior, então, por exemplo, uma observação que você propõe ao seu aluno do ensino superior em uma turma de educação básica, ele já consegue agregar algum saber ali, seria a prática com a teoria, seria a teoria que a gente passa pra eles com a praticidade no desenvolvimento dele. (...) as aulas ficam mais ricas, porque quando você tá ali dando a teoria, “lembra, quando vocês presenciaram isso?”, então assim, é fundamental esse trabalho (...) é algo que a gente tem que propor sempre, porque por mais que a gente traga as nossas experiências, como na educação básica, é bom que eles presenciem (...) (P2).

Abordado o diálogo entre os saberes docentes e os saberes acadêmicos, ficou claro o posicionamento positivo dos interlocutores quanto à articulação entre esses saberes, inclusive com diversos registros de metodologias capazes de viabilizá-la. A saber, o estágio supervisionado, as observações de turmas na educação básica, as disciplinas de Metodologia, os debates, as saídas de campo, a “didática”, a observação de crianças em processo de alfabetização, as oficinas e a prática de ensino. Esta última, prevista no Projeto Pedagógico do curso desde o 1º semestre.

Dada a importância que tem no curso, analisa-se a seguir o estágio supervisionado. Vale a pena citar um fragmento da entrevista com uma professora, no trecho em que se refere à importância dessa atividade. *É um choque, é um espanto, admiração. (...) As alunas quando elas vão e retornam elas veem realmente a teoria e a prática e como elas deverão conciliar isso (...) (P5).*

Alguns elementos podem ser destacados no enunciado. Se, desde o primeiro semestre, os alunos têm no currículo as práticas de ensino, somando até o 4º semestre 580 horas para essa atividade – quase duas vezes a carga horária do próprio estágio – causa estranhamento esse “choque, espanto e admiração”. Além disso, fala-se em conciliar teoria e prática. Não deveria ser esse, contudo, o propósito da disciplina quando se busca uma unidade teoria e prática. Conforme alerta Pimenta (2006), o estágio é uma atividade teórica, com base na qual se busca conhecer a prática objetiva dos professores e das escolas, a fim de que o futuro professor possa se instrumentalizar para a práxis docente.

Concluídas as análises, foi possível constatar que, apesar de os professores considerarem a presença e o diálogo com os saberes docentes fundamentais para a formação do pedagogo, falta ao curso um projeto, resultante de decisões colegiadas, suficientemente claro quanto à necessidade desse diálogo. Falta clareza, ainda, no que se refere à finalidade de algumas atividades presentes no Projeto Pedagógico do curso, como as práticas de ensino e os estágios supervisionados.

Ainda que isso não impossibilite a presença dos saberes docentes no currículo do curso, tampouco o diálogo entre esses saberes e os saberes das ciências da educação, torna estas importantes ações ainda tímidas, o que não desqualifica o esforço, muitas vezes individual, de dar relevo aos saberes práticos.

Apesar disso, o estudo trouxe evidências de que os saberes construídos na

práxis dos professores da educação básica estariam de algum modo presentes no currículo do curso de Pedagogia. Nos próprios formadores que atuam ou atuaram no magistério da educação básica e em algumas ações, como o diálogo em sala de aula com alunos que já atuam no magistério, a socialização das experiências das aulas de campo e das observações, as oficinas pedagógicas, os seminários e os estágios supervisionados. Isto demonstra que há de algum modo um diálogo entre saberes e fazeres de fontes diversas nesse curso, o que é fundamental quando se vislumbra uma ecologia de saberes.

Conclusão

Finalizado o estudo, observa-se que, mesmo em uma instituição ainda bastante colonial, na qual a participação e a construção coletivas são timidamente exercitadas e os conhecimentos e objetivos educacionais parecem ser resultado de uma determinação externa, vê-se emergir marcas de um currículo pós-colonial, com modos mais democráticos de se fazer educação e elementos preparadores para uma ecologia de saberes.

Provavelmente o que está sendo feito é uma ampliação simbólica de pequenas ações, da qual nos falou Santos (2007a, 2010, 2011), uma espécie de contração do futuro. Este compromisso com as possibilidades presentes, que apontam para o futuro, é resultado de uma opção descolonial, que, mesmo sem perder de vista uma forte reação colonial, que tenta desacreditar as tentativas de fazer frente a uma pedagogia do objeto, tampouco pode abrir mão para aquilo que poderia dar visibilidade ao que já está sendo feito, ou que está por ser feito.

Referências

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, PT: Edições 70, 2012.

BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. (Coleção Sur Sur), p. 24-32. Disponível em: <<http://biblioteca.virtual.clacso.org.ar/libros/lander/pt/dussel.rtf>>. Acesso em: 10 out. 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Rio de Janeiro, n. 34, 2008a, p. 287-324. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

_____. Novas reflexões sobre a ideia de América Latina: a direita, a esquerda e a opção descolonial. **Caderno CRH**, Salvador, v. 21, n. 53, 2008b, p. 239-252. Disponível em: <<http://www.cadernocrh.ufba.br/viewarticle.php?id=564>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXII, n. 74, abr. 2001, p. 27-42. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2012.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de Professores**: pesquisa, representações e poder. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

QUIJANO, A. “Colonialidad y Modernidad-racionalidad”. In: BONILLA, H. (Comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo/FLACSO, 1992. p. 437-449.

_____. Dom Quixote e os moinhos de vento da América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 55, set./dez. 2005, p. 9-31. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n55/01.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

SANTOS, B. de S. **Reinventar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007a.

_____. Para além do pensamento abissal. **Novos Estudos**, São Paulo, v. 79, p. 71-94, nov. 2007b.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Capítulo 10

A gestão participativa e o dialogismo percebido no processo educacional

Renato de Oliveira Brito

Introdução

A escola tem recebido novas exigências da sociedade em consequência dos avanços tecnológicos, sociais e culturais ocorridos nas últimas décadas. É sabido que o diálogo favorece as relações interpessoais, à medida que aproxima os agentes envolvidos no processo comunicacional e considerando cada pessoa a carregar consigo uma bagagem sociocognitiva, que se torna o padrão de referência de cada indivíduo. A divergência nesses padrões pode ser motivo de ruídos no processo de comunicação e, no ambiente educacional, a ocorrência desses ruídos pode dificultar não só a interação professor-aluno, mas as interações escola-meio ambiente.

Este texto tem como objetivo elucidar as vantagens da reflexão dialógica existente na gestão participativa para a promoção da educação. A ideia é discutir

os impactos positivos da mudança de paradigma no processo administrativo do ambiente escolar e seus impactos positivos no processo educacional e na comunidade em que a escola se insere.

Discute-se, neste cenário, a necessidade de se promover a gestão participativa, que é um pressuposto essencial para a formatação da escola em uma nova estrutura de educação que contribua para o desenvolvimento socioambiental. Assim, a escola, representada por todos os seus colaboradores, busca incentivar o diálogo com a sociedade, que por sua vez é representada pelos alunos, pais e demais beneficiários da educação, recebida no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que também modifica sua estrutura de gestão, migrando de um modelo tradicional para outro mais embasado em pressupostos de gestão participativa.

Segundo compreensão de Beraldo e Pelozo (2007), uma visão comum compartilhada entre as pessoas que compõem a comunidade escolar resulta na construção de objetivos, metas, caminhos teóricos e práticos a serem seguidos por todos na construção do Plano de Desenvolvimento da Escola, dos projetos financeiros e pedagógicos. Também é importante considerar que, por se tratar de um espaço público, a escola deve apresentar-se como um espaço aberto e comum a todos, ou seja, acessível à participação de seus usuários, governando e deixando-se governar por todos de forma responsável e partilhada. No entanto, a realidade que se apresenta não é bem essa. A comunidade tende a estar ausente, a sentir-se desmotivada para a participação na tomada de decisões, comportamento reforçado, de certa forma, pela própria escola que, conforme seu referencial de gestão, pouco favorece essa participação, desobrigando-se da responsabilidade de informar à comunidade envolvente acerca do grau de poder que deveria exercer sobre suas decisões, caso lhe fosse oportunizado (BRITO, 2011).

O modelo de processo educativo deve ser, portanto, baseado na construção conjunta do planejamento estratégico e da organização escolar. Pois, dentro de uma ação participativa, sob a condução da gestão escolar, todos são corresponsáveis pelo aperfeiçoamento do processo administrativo-pedagógico.

No processo de construção deste novo modelo que estimula uma ação participativa, deve-se considerar que as relações interpessoais são uma das maiores dificuldades encontradas. Segundo Bergamini:

Um conceito muito útil de ‘interpessoal’ é aquele no qual todas as situações classificadas como tal têm importantes propriedades em comum – propriedades que são, em geral, diferentes daquelas situações não interpessoais (2006, p. 85).

As diferenças de percepção trazidas pelo indivíduo devem ser desenvolvidas de maneira estratégica e encaradas como catalizadores para que o ambiente, como um todo, seja beneficiado com bons resultados. A participação na escola traduz-se em um processo que deve ser estimulado, uma vez que não ocorre de maneira espontânea. Por essa razão, dentro do planejamento escolar devem ser desenvolvidos mecanismos que motivem e convidem os diversos integrantes da comunidade escolar a contribuir, a se comprometer e, consequentemente, a assumir responsabilidades no processo administrativo-pedagógico educacional (BRITO, 2011).

O papel do educador também é revisto na obra de Balbinot (2006, apud TEIXEIRA, 2000, p. 20-21), que preconiza que o educador é guarda e responsável pela educação. O autor se expressa da seguinte maneira:

Por meio de experiência já adquirida da humanidade, deve o educador traçar o roteiro do desenvolvimento individual, dirigir o seu curso, corrigir os seus desvios, acelerar a sua marcha, assistir, enfim, em todos os passos, a obra da educação de que é guarda responsável. (...) O educador moderno não acredita que o pensamento e a ação se gerem no vácuo (...) (BALBINOT, 2006, p. 91).

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

Neste sentido, um conceito importante é o de governança, que é um difusor tanto da gestão participativa quanto dos projetos socioambientais na escola, o que pressupõe a interação dos atores pertencentes à comunidade escolar em

conjunto com outros externos, como as famílias, para o seu atendimento às novas exigências da sociedade atual.

1. Gestão participativa: conceitos e pressupostos de validação prática

Em sua origem etimológica, o vocábulo “participar” provém do latim *participare*, que significa tomar parte. Participar é a ação social que consiste em intervir ativamente nas decisões e ações relacionadas com a planificação, a atuação e a avaliação da atividade que se desenvolve, neste caso, na esfera escolar. Refere-se a atos deliberados e conscientes que nascem do direito consubstancial dos cidadãos de construir, livre e responsavelmente, como protagonistas, a realidade em que vivem (GUERRA, 2002).

Numa visão geral, gestão pode ser entendida como a prática administrativa que define e direciona o uso dos recursos financeiros, materiais, de informação, tecnológicos, humanos, parcerias, além das políticas e das alianças para o alcance de objetivos. Gestão é, portanto, a força física e a inteligência humana, ambas aplicadas ao trabalho. Os elementos de participação e de interações humanas são intrínsecos à gestão. O conceito de gestão pode ser entendido como:

Um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas coletivamente organizadas 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 (LÜCK, 2006, p. 21)

Outro pensador que trata do tema é Sander (1995), que amplia essa compreensão, apontando construções conceituais muito pertinentes. Segundo ele,

É possível delinear quatro construções conceituais e praxiológicas diferentes de gestão da educação: administração eficiente, administração eficaz, administração efetiva e administração relevante. Às quatro construções correspondem quatro critérios respectivos para avaliar e orientar

o desempenho administrativo: a eficiência, a eficácia, a efetividade e a relevância (p. 45).

Na visão administrativa contemporânea, os conceitos eficiência e eficácia da administração tradicional são quase que substituídos por seu critério de efetividade. Os educadores agora se preocupam, majoritariamente, com a responsabilidade social da gestão da educação e com a sua capacidade de responder efetivamente às demandas e necessidades da sociedade em que a escola se insere, tudo isso de forma relevante e estimulante para a boa educação.

Promover a evolução do modelo de administração clássica para o conceito de gestão tornou-se um desafio a ser transposto, um desafio para o qual a escola não estaria preparada. O próprio avanço da ciência passou a exigir mudanças profundas no contexto das organizações, influenciando a conformação desses novos modelos do campo administrativo, especialmente com o campo da educação. Além da ciência, o avanço industrial, com suas novas formas de organização e métodos, também sofreu profundas modificações, influenciando de forma direta a expectativa do aluno em relação às propostas oferecidas pela escola, uma vez que este espaço se mostra supostamente responsável pela preparação para o ambiente de trabalho.

A sociedade, mais especificamente os pais dos alunos, passou a exigir da escola uma atuação mais eficaz e mais efetiva em relação ao desempenho dos filhos e, com isso, as possibilidades, bem como o interesse de envolvimento nas ações promovidas pela escola ampliaram-se consideravelmente. Instalou-se, em princípio, certa inquietação e sensação de incômodo por parte dos profissionais educadores e dos próprios gestores, por conceberem esta aproximação como uma ameaça à autonomia escolar. Se, por um lado, essa aproximação foi vista com bons olhos pelos profissionais da educação, que buscavam participação mais ativa de pais e familiares na educação da criança, por outro, um lado mais cético foi lançado sobre essa proximidade, uma vez que a presença deles neste espaço implicaria avaliar as estratégias dos educadores, intensificando o nível de exigência sobre os resultados obtidos na escola.

Ainda sobre a participação da família no processo educacional, segundo Chalita (2001, p. 20), sua responsabilidade é 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". É a valorização do diálogo no ambiente doméstico que faz com que os conhecimentos ali adquiridos sejam colocados em prática nas interações sociais, de forma que o respeito e a ética sejam praticados.

De acordo com Gadamer (1999), o círculo de compreensão consiste em interpretar, rompendo com os pré-conceitos e pré-compreensões que o pesquisador tem ao se deparar com o objeto de estudo. Neste sentido, o conhecimento acerca de um tema é adquirido a partir da interpretação do que está velado em um diálogo que se apresenta a partir de determinado contexto.

Com o diálogo, a interação é baseada na troca de experiências entre filhos e pais, sendo que os últimos podem apresentar suas experiências passadas. Para Vasconcelos (1989, p. 123), dialogar é, também, "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." Por isso, pais e filhos que dialogam conseguem perpetuar valores necessários para a boa convivência em sociedade, sobretudo na escola.

Para a comunidade, participar da gestão de uma escola significa inteirar-se e opinar sobre os assuntos sobre os quais muitas vezes se encontra despreparada para debater. Trata-se de um aprendizado político e organizacional (participar de reuniões, dar opiniões, anotar, fiscalizar, cumprir decisões) que gera mudança na visão que a comunidade tem de direção de escola, passando a não esperar decisões prontas para serem seguidas. Afigura-se, enfim, pensá-la não como um organismo governamental, portanto externo, alheio, mas sim como um órgão público que deve ser não apenas fiscalizado e controlado, mas dirigido pelos seus usuários (HORA, 1994).

A gestão democrática exige uma redefinição das relações de poder da organização escolar com vistas a superar o modelo vigente. O diretor deixa de ser o único a tomar decisões e passa a compartilhar responsabilidades, pois o trabalho educacional consiste em uma ação de caráter coletivo, cujo sucesso pressupõe a "participação conjunta e integrada dos membros de todos os segmentos da comunidade escolar" (LÜCK et al., 2010, p. 37).

A necessidade de promover a articulação entre a escola e a comunidade a

que serve é fundamental. O entendimento de que a escola não é um órgão isolado do contexto global ao qual se integra deve estar presente no processo de sua organização, de modo que as ações a serem desenvolvidas estejam voltadas para as necessidades comunitárias. Nesse sentido, faz-se necessário compreender as concepções de comunidade e as relações que a escola estabelece com seu contexto social imediato (HORA, 1994).

Deve-se discutir, ainda, que o papel de estabelecer limites e regras para os educandos não pode ser preterido por seus pais. Nas famílias, Vasconcelos (1989, p. 125) aponta que:

Muitas vezes, por um medo interno de não serem aceitos, os pais acabam não estabelecendo e/ou não fazendo cumprir os limites, levando a uma relação muito permissiva. Outras vezes, sentindo necessidade de fazer alguma coisa, mas não tendo clareza, acabam impondo limites, sem explicar a razão. A superação desta situação pode se dar pelo diálogo, com afeto e segurança, chegando a limites razoáveis.

Logo, se o aluno não demonstra a ética e a moral exigidas no ambiente escolar, acredita-se que a família deixou de cumprir parte de seu papel e agora cabe aos educadores suprir a falta do bom comportamento. Faz-se necessário, então, o diálogo franco entre pais, alunos e educadores, de forma que o processo educacional como um todo não seja prejudicado.

O ser humano só desenvolverá seu potencial social pleno caso lhe seja permitido exercer o direito de participar (BRITO, 2011). Cabe à escola oferecer a oportunidade de democracia ao aluno, ao mesmo tempo em que é para ele o exemplo de um processo participativo bem-sucedido. Além disso, deve propiciar ao aluno o seu desenvolvimento nas dimensões cognitiva, afetiva, cultural e, acima de tudo, social.

No que diz respeito especialmente à dimensão social, deve-se considerar que esta trata de uma das funções educativas a qual a escola deve assumir, enquanto *locus* das aprendizagens e da disseminação do conhecimento sistematizado, de forma contextualizada. Para tanto, a escola, em seu cotidiano pedagógico, deve manter-se atenta à dimensão social 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. Desenvolver o potencial social de crianças e adolescentes implica transpor a fronteira da fragmentação dos conteúdos e das práticas conservadoras e limitadas, para vislumbrar os novos horizontes pedagógicos, capazes de recriar horizontes sociais. Diante desse contexto, percebe-se que o fim da educação aqui defendida deságua na integração entre sociedade em geral, a comunidade em que o aluno está inserido e a escola. Logo, remete de imediato à capacidade articuladora do gestor escolar em realizar esta mediação, considerando que a sociedade estará sempre representada pelas famílias dos estudantes e parceiros externos (BRITO, 2011).

É possível destacar, segundo Pimenta (1995), três dimensões do projeto político-pedagógico que são imprescindíveis ao processo de participação: trabalho, participação e reflexão coletiva.

O trabalho seria a ação a ser desenvolvida, na busca de um objetivo comum de benefício e abrangência geral, tendo como participantes ativos todos os membros da comunidade escolar. Levar todos a se sentirem motivados a participar de forma decisiva e ativa sobre os projetos é de relevância para a conscientização das melhorias advindas da gestão participativa.

Reveste-se, também, neste momento, de relevância incomum a participação de todos, que unidos em torno de ideias, informações, experiências poderão de forma positiva atingir mais rapidamente o objetivo comum, que é encontrar ideias inovadoras de uso racional e respeito ao meio ambiente. Garantir a participação da comunidade, seja escolar ou convencional, neste momento é fundamental, pois ela se conscientizará de suas responsabilidades com relação ao meio ambiente e de seu poder de formação de opiniões.

Como reflexão coletiva, tem-se aqui a atividade da comunidade em um todo, como pessoas diferentes com ideias diferentes, somadas a atitudes inovadoras, resultando em ações positivas. Possibilita-se aqui a oportunidade de levantar as necessidades sociais e objetivar ações que visem mudanças e transformações para a conquista de uma educação pública de qualidade, que seja responsável e consciente de seus deveres enquanto formadora de cidadãos.

Trata-se de uma visão humanizadora, que valoriza o indivíduo como parte integrante de uma coletividade e permite avançar na leitura de uma escola que

trabalha a dimensão social tornando a escola viva, que, por sua vez, tem o seu lugar na transformação e na edificação da sociedade, já que atuam em conjunto.

Reconhecer, escutar e compreender a voz das famílias, tanto de pais, mães, avós, quanto dos próprios filhos que estão na escola, pode ser o passo inicial mais produtivo no sentido de fazer ecoar o chamado para que a elas se integrem, ampliando as possibilidades de transformar em realidade o grande anseio da participação popular na escola de forma mais ampla.

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 do cotidiano escolar, os quais, de forma direta ou indireta, influenciam o desempenho dos filhos em particular e também dos demais alunos que ali estão. Quando isso ocorre, cabe ao gestor o encargo de catalisar, disseminar e estimular novas iniciativas nessa direção, sobretudo por se traduzir também em um indicador da funcionalização daquele espaço, o que pode se manifestar por meio da discordância por parte dos seus usuários.

Sabe-se, no entanto, que a realidade que se constata tem se distanciado dessa perspectiva 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 expectativas de toda ordem são depositadas nos gestores por serem eles os mais fortes agentes mobilizadores, tanto das classes docente e discente, quanto comunidade escolar interna, quanto das famílias, quanto comunidade escolar externa. Conforme o perfil de cada gestor, espera-se que a implantação dos mecanismos legais e institucionais, advindos dos governos e a criação de estratégias de ação capazes de desencadear essa adesão da comunidade escolar, em torno de um objetivo comum, ocorram de forma mais ágil e eficaz.

Tudo isso decorre da crença de que a participação, de modo geral, na elaboração das políticas educacionais, no planejamento dos projetos institucionais, na tomada de decisões pelos respectivos gestores, na distribuição dos recursos e nos espaços abertos à avaliação, constitui uma das medidas mais estratégicas para que os governos alcancem aceitação mais ampla. Alcançar um processo de gestão

democrática da escola significa, portanto, a conjugação de distintas ferramentas, estratégias, instrumentos formais, como a eleição de diretores, a constituição do conselho escolar, a descentralização financeira, dentre outras. 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.

Tal afirmação parte da premissa de que cada comunidade, em seu *habitat*, seria a voz mais indicada para suas necessidades e para as melhores formas de atendê-las. Isso implica articulação também com o sistema de ensino, o qual, do lugar em que se encontra, possui as ferramentas de promoção da participação no âmbito das políticas educacionais (BRITO, 2011).

Considera-se que uma administração eficiente é aquela que encontra uma forma de realizar o processo em questão de forma correta com boa qualidade em curto prazo e com o menor número de equívocos possível. Já a administração eficaz seria então ligar os objetivos entre si, de forma que os resultados almejados e os previstos sejam atingidos, aproveitando-se todas as oportunidades oferecidas e viáveis. A união dessas duas formas de administração resultará no alcance do objetivo proposto.

A eficiência se dará ao se delegar funções e fazer com que os envolvidos se sintam parte integrante do processo e assumam papéis que desenvolvam a eficácia para o fator em questão, enquanto a eficácia se dará no momento em que todos tiverem consciência de suas responsabilidades com relação à sustentabilidade; e quando a educação socioambiental já tiver sido instaurada em cada um, partindo desse princípio todos se esmerarão em agir de forma consciente e precisa, visando atingir o objetivo maior que é o sucesso do projeto.

Efetivamente, a partir deste ponto, todos participarão estando conscientes da relevância de sua participação para a obtenção do sucesso, pois nenhum projeto se desenvolve e obtém êxito sem a participação efetiva e atuante de no mínimo um grupo de pessoas interessadas.

Adotando o enfoque da gestão, o administrador irá buscar parceria com todos os *stakeholders* envolvidos e/ou afetados no processo organizacional no momento de tomar decisões, assim como de realização das seguintes tarefas que são intrínsecas ao processo de gestão, tais como desenvolver estratégias, definir

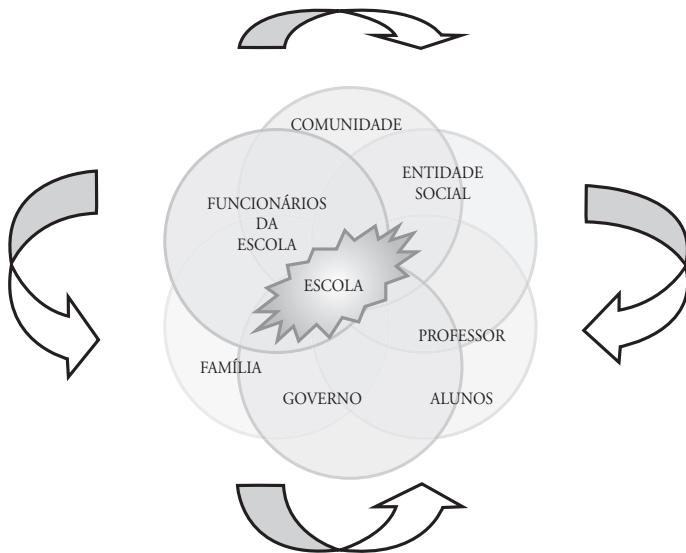
missão, estabelecer metas e objetivos, dimensionar recursos e planejar as aplicações desses recursos, efetuar análises de cenários e promover diagnósticos, solucionar problemas, impulsionar o processo de inovação organizacional constante, aplicar e gerenciar conhecimento, além de agregar valor aos serviços 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”. Na mesma linha, 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, estes *stakeholders* são os alunos, os professores, o pessoal técnico-administrativo, os funcionários de apoio, os pais e a comunidade local. O conjunto destes atores forma 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 decisão no ambiente escolar. O principal instrumento da administração participativa consiste no planejamento participativo que, por sua vez, se constitui em um processo contínuo. Noleto (2013, p. 5) lembra a importância da gestão participativa, que segundo ela “dá uma nova dimensão administrativa e pedagógica quando descentraliza e facilita a construção da autonomia para o gerenciamento das ações planejadas pela escola”.

Para ser bem sucedido, um modelo de gestão escolar participativa deve promover meios de a comunidade, de forma sequencial e crescente, se motivar e manter-se motivada a estar presente na escola, a participar de discussões e debates acerca da viabilidade de implantação de novas ideias e projetos, a deliberar no processo de tomada de decisão a respeito de quais ideias e projetos debatidos realmente serão implantados. Deve-se, também, manter a comunidade engajada na execução das ações necessárias para a implantação dos que sejam escolhidos (BRITO, 2011).

Figura 1

Interfases (ou interfaces) de interação entre a escola e os seus stakeholders.



Fonte: Brito, 2013, p. 84.

A figura ilustra como o diálogo entre todos os envolvidos no processo educacional conecta cada integrante à formação do novo modelo de gestão participativa. Considera-se que um modelo como este contribui positivamente como uma estratégia para a promoção da qualidade na educação e está diretamente relacionado à capacidade de a escola identificar e implantar formas de participação da comunidade no processo educacional, favorecendo, assim, o comprometimento social com as conquistas democráticas e o enfrentamento de desigualdades econômicas, políticas e culturais, na medida em que se aproxima da realidade de cada comunidade em sua particularidade. Para ganhar vida, a gestão participativa deve, então, encontrar mecanismos para fazer com que, dentro das limitações impostas pela legislação, o processo pedagógico ocorra com a participação de todos aqueles que afetam e são afetados no presente e de todos aqueles que serão afetados, no futuro, pelo resultado do objetivo final da escola, que é a construção de um cidadão pleno. A ferramenta inicial para que seja adotada a gestão participativa na escola consiste na implementação e no funcionamento dos colegiados e de seus respectivos planos de trabalho, dentre

eles, os projetos pedagógicos. Medidas como estas terminam por estimular a comunidade escolar a sentir-se comprometida na construção de uma escola que atenda às necessidades da nova ordem social, cujo surgimento foi constatado nesta última década. Ressalta-se também o estreitamento da ligação entre comunidade e escola, tendo em vista que os pais são informados de tudo que nela se passa, seja no que se refere aos filhos, aos alunos em geral ou a assuntos administrativos. Embora alguns pais não exerçam função administrativa na escola, as decisões no ambiente escolar se dão em comum acordo, e tanto a organização quanto a seriedade desses assuntos fazem parte da gestão comunitária e não apenas da educacional (BRITO, 2011).

2. O caráter problematizador do diálogo e a validade da gestão participativa

Toda criança inserida no ambiente familiar traz consigo característica da educação ali recebida. Por mais que se saiba que os pais possuem várias responsabilidades educacionais sobre os filhos, é na escola que o processo educacional se concretiza. Como afirma Parolim (2007, p. 14): “sabemos que a família está precisando da parceria das escolas, que ela sozinha não dá conta da educação e socialização dos filhos”.

O diálogo na relação professor-aluno tem fundamental importância para o sucesso do processo educacional. Ainda que não se possa ignorar o empirismo no aprendizado, é necessário questioná-lo para que seja feita uma reflexão mais profunda dos conhecimentos assim adquiridos.

Para Dalbosco (2006, p. 38, mimeo.), “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”. Fala-se então em diálogo enquanto forma de revisão de conteúdo em níveis inteligentes e racionais. O caráter pedagógico do diálogo é percebido, pois o mesmo promove a interação professor-aluno, fortalecendo as raízes democráticas no ambiente escolar.

Mas não é só o professor que exerce papel fundamental no processo de

aprendizagem. O sujeito no processo educacional deve ter um posicionamento transformador, sua posição diante da aprendizagem deve ser de ação e não de adaptação (RUSCHEINSKY et al., 2012), e tal agir envolve a capacidade de interagir com tudo o que o cerca na escola e na comunidade em que está inserido, o que demanda a interação anterior e primordial dessas duas instâncias sociais.

Em um modelo de gestão compartilhada, o poder de decidir os rumos da escola não pertence a um único agente, pois responsabilidades e obrigações são tarefas a serem divididas entre todos: pais, gestores, professores, alunos e colaboradores. Esse poder compartilhado se reveste de diversas formas, podendo 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).

Neste sentido, deve-se trabalhar na recuperação do diálogo como facilitador da interpretação de um indivíduo colocando-se 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, mimeo.).

Desta forma, o diálogo no processo educacional atua como ferramenta para elucidar o caráter mais reflexivo e menos instrumental das relações dialógicas ocorridas na escola. Eximir-se de responsabilidades, ou delegá-las a outrem, não resulta em uma ação que colabore para se atingir o objetivo proposto, pois se trata da democratização e maior participação de todos no processo educacional. Deve-se agir de forma compartilhada, distribuindo as responsabilidades a fim de se desfrutar dos resultados positivos dessa ação.

A educação, tanto na família quanto na escola, não pode ser robótica, mas dinâmica e humanizada. Os objetivos do aprendizado devem estar explícitos para a criança, que por sua vez deve compreender o que pode fazer com ele. Gadamer 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” (GADAMER, 1993, p. 133).

Ainda neste prisma, Chalita (2001, p. 120) afirma que “a responsabilidade de educar não é apenas da escola, é de toda a sociedade, a começar pela família”.

Desta forma, pode-se dizer que o modelo de gestão compartilhada é fundamental para o empoderamento do aluno enquanto sujeito do processo educacional.

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.

O processo educacional é fruto da interação entre escola e comunidade, pois há entre pessoas, identidade e grupo a formação de uma unidade comum capaz de transformar a escola. Mas, de acordo com Brito,

Diante do atual cenário da educação brasileira e dos flagrantes índices alcançados pela maioria das escolas nas avaliações institucionais, o que se observa é que ambas as partes, comunidade e escola, não se deram conta da relação de dependências entre as partes e da necessidade dessa proximidade como elemento de transformação do caos educacional que se instalou. Atualmente, 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. Além disso, a exigência de democratização dos processos escolares intensifica a necessidade de o gestor correr em busca de apoio da comunidade (2013, p. 22).

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).

Pode-se dizer, então, que a dificuldade encontrada pelas escolas hoje é a falta de apoio da comunidade em geral. Foram delegadas à escola funções às quais ela não é capaz de desenvolver de forma isolada. 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.

A “respeito da comunidade, recorre-se ao conceito previsto na ecologia, para dizer de um fenômeno – biocenose – que resgata o sentido da totalidade das organizações vivas e dinâmicas que pertencem ao mesmo ecossistema” (BRITO, 2013, p. 23). Esse conceito corrobora a ideia de a união do ambiente escolar como um todo ser a chave para o melhor desenvolvimento do processo educacional. Ou seja, um modelo de gestão bem sucedido consegue superar os problemas que enfrenta em seu entorno.

Conclusão

A interação aluno e escola parte da percepção que o docente consegue ter da realidade do aluno enquanto resultado da comunidade em que se insere. Quanto mais o senso de pertencimento é percebido, melhor será a abordagem do professor na intenção de promover tal interação.

O fortalecimento da gestão democrática deve estar associado à democratização do processo pedagógico, pois se assim estiver, todos agirão de tal maneira que todo o processo educacional será legitimado para então a gestão ser democrática, participativa e compartilhada, o que renderá resultados escolares positivos. Quando uma comunidade se congrega em prol de um objetivo comum, sempre se trabalha de forma conjunta para garantir que o sucesso seja o único resultado possível a partir das ações executadas.

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 e 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 sentir-se parte viva e ativa desse novo modelo de gestão participativa.

Referências

BERALDO, Fernando; PELOZO, Rita de Cássia Borguetti. A gestão participativa na escola: tendências e perspectivas. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, Garça, SP, ano 5, n. 10, 2007, p. 1-23. Disponível em: <<http://www.editoraef.com.br>>. Acesso em: 8 jul. 2013.

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

BERGAMINI, Cecília Whitaker. **Psicologia aplicada à administração de empresas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BRITO, Renato de Oliveira. **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: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/viewFile/151/139> Acesso em: 12 fev. 2015

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

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

COSTA, Eliezer Arantes da. **Gestão estratégica**: da empresa que temos para a empresa que queremos. São Paulo: Saraiva, 2007.

DALBOSCO, C.A. **Incapacidade para o diálogo e agir pedagógico**. Passo Fundo, RS, 2006. (Mimeo.).

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. (Tradução de Luiz Rohden)

_____. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GUERRA, Miguel Ángel Santos. **Os desafios da participação**: desenvolver a democracia na escola. Porto, PT: Porto Editora, 2002.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola:** artes e ofícios da participação coletiva. São Paulo: Papirus, 1994.

LÜCK, H. A. **A gestão participativa na escola.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____; FREITAS, K. S. de; GIRLING, R; KEITH, S. **A escola participativa:** o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NOLETO, Eusébia, Araújo Pereira. **Gestão compartilhada:** autonomia da escola. 2013. Disponível em: <<http://consad.org.br/wp-content/uploads/2013/02/GEST%C3%83O-compartilhada-autonomia-da-escola.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

PAROLIN, Isabel Cristina Hierro. **Pais e educadores:** quem tem tempo de educar? Porto Alegre: Mediação, 2007.

PIMENTA, S. G. **O pedagogo na escola pública.** 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1995.

ROWLEY, T. J. Moving beyond dyadic ties: a network theory of stakeholder influences. **Academy of Management Review**, Toronto, v. 22, n. 4, 1998, p. 887-909. Disponível em: http://tupi.fisica.ufmg.br/michel/docs/Artigos_e_textos/Gestao/stakeholders.pdf. Acesso em: 20 mar. 2015.

RUSCHEINSKY, Aloísio 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: 12 fev. 2013.

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

Capítulo 11

Desafios da formação de professores: educar para a cidadania global

Mariana Aparecida Chistiano

Introdução

A educação é um importante espaço de superação da atual condição de desigualdade e ausência de empatia em que se encontram as sociedades, bem como da lógica predatória e consumista com a qual pensamos os recursos naturais de que dispomos. Aos educadores, cabe o papel de disseminar a convicção de que é possível mudar, promovendo uma educação pautada em princípios éticos e mais sustentáveis. Para tanto, é necessário quebrar os paradigmas vigentes e romper com as práticas usuais, deixando de lado o comodismo e a neutralidade que só favorecem aos dominantes e perpetua, sobretudo a opressão daqueles que são considerados cidadãos menores ou não tem voz.

Para Freire (2009) é fundamental unir o ensino dos conteúdos à formação ética, para a liberdade e o entendimento de que a educação, por ser inerentemente política, é uma forma de intervir no mundo, em favor dos oprimidos, contra as

desigualdades e a ideologia dos dominantes sem jamais abandonar os sonhos e utopias. Um educador democrático escuta seus educandos, dar-lhes voz, incentiva a autonomia e a participação social como ato intrínseco aos indivíduos. Isso é ensinar e aprender de forma estética e dialógica, partindo da realidade concreta e se inserindo social e politicamente. Isso é educar para a cidadania e se faz cada vez mais urgente.

Todavia, observa-se que os espaços de formação docente inicial e continuada ainda mantém o foco na aquisição de conhecimentos sistematizados para uma formação profissional de excelência, visando o mercado de trabalho e trata como secundárias as questões relacionadas à construção da subjetividade, do aprender a viver juntos e da formação para uma cidadania participativa e emancipada. Dessa forma, faz-se necessário uma abordagem maior e mais significativa dos conceitos de cidadania e sustentabilidade planetária nos cursos de formação de professores, a fim de que esse olhar mais holístico se reflita nas ações e no exercício da docência por esses profissionais.

Nesse sentido, propõem-se nesse trabalho refletir sobre a Educação para a Cidadania Global – ECG – na perspectiva do Programa de Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO – (2014-2017), como um contributo ao alcance dos pressupostos básicos de uma educação que vise à aquisição de valores pautados nos direitos humanos, na alteridade, na justiça e na participação social por parte dos estudantes. Para tanto, cabe retomar os princípios norteadores da temática da cidadania, em seu sentido amplo e da educação para a cidadania global, no que diz respeito à formação de professores, visto que a reflexão e partilha dos momentos de formação podem configurar-se como um processo inicial para uma educação que priorize o diálogo, o respeito e a participação de todos os envolvidos no processo educativo.

1. A formação de professores e a promoção da cidadania

A educação reflete as práticas sociais inerentes a uma comunidade, visto que não se dá somente na escola, mas ocorre onde houver a comunhão de saberes entre

pessoas. Cada grupo social possui uma forma de educação que visa atender à sua cultura e às transformações necessárias ao momento histórico. Sendo assim, num mundo cada vez mais globalizado, cabe pensar não apenas localmente, mas numa comunidade global, que exige cuidar do planeta e de todos os povos que nele vive, como pleno exercício da cidadania.

Segundo Brandão (2007), já na Grécia Antiga a educação era de classes e promovia a segregação entre ricos e pobres. Do mesmo modo em Roma, com o surgimento dos mestres-escola e o acesso à instrução apenas para os mais favorecidos. Infelizmente, ainda hoje, observa-se o quanto a educação permanece classista e apesar das leis determinarem que seja universal e com igualdade de acesso, atesta-se que na prática ocorre o oposto. Para o autor, a educação tem como principal objetivo a melhor convivência no meio social. No entanto, ainda serve como instrumento para perpetuar a divisão da sociedade em classes e a desigualdade entre as pessoas, baseados numa lógica capitalista.

Assegurar que os conceitos e pressupostos da cidadania estejam presentes no currículo dos cursos de formação de professores pode configurar-se como um possível caminho de superação dessa condição de desigualdade social. Ciente disso, a legislação e os documentos orientadores que tratam da educação no nosso país, aponta não só para a necessária ampliação do acesso à educação básica, mas também que esta ocorra qualitativamente, norteada por um currículo que abranja o acesso a saúde, alimentação, esporte, lazer, cultura, inclusão digital, entre outros, como forma de proporcionar o exercício da cidadania, a valorização da pessoa humana e o desenvolvimento sustentável.

Essa perspectiva de educação para cidadania está presente no artigo 205 da Constituição Federal, que aponta que o ensino deverá visar o pleno desenvolvimento da pessoa humana (BRASIL, 1988), bem como o capítulo IV do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), que se dedica integralmente às determinações quanto ao direito a uma escola que reconheça as particularidades de cada sujeito, que os insira no mundo do conhecimento sem esquecer-se de suas subjetividades. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – (BRASIL, 1996) estabelece que a atuação da escola deva ser no sentido de promover um desenvolvimento integral, tanto cognitivo quanto social, emocional e psíquico.

O Programa Nacional dos Direitos Humanos (BRASIL, 2010), documento elaborado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, que apresenta as diretrizes para as ações pertinentes ao que Governo Federal, Estados e Municípios devem realizar com vistas a assegurar o cumprimento dos direitos humanos no Brasil, propõe ao ambiente escolar uma permanente atualização curricular, abordagem sistemática dos temas transversais, elaboração de materiais didáticos e eventos que abordem a temática da cidadania e dos direitos humanos, capacitação dos profissionais de educação para uma atuação coerente aos direitos e deveres dos estudantes e para que saibam identificar e melhor abordar questões relacionadas às diferentes formas de violência sofridas pelos estudantes.

Para tanto, esse documento prevê a relevância da abordagem dos pressupostos da cidadania em cursos e instituições de nível superior, por meio de disciplinas, grupos de pesquisa e projetos de extensão que abordem essa temática de modo a formar um profissional-cidadão capaz de contribuir com o desenvolvimento crítico-reflexivo da sociedade. Cabe ressaltar que uma educação que contemple a cidadania e a participação não se limita apenas as práticas pontuais ou esporádicas relacionadas a esse conceito. Ao contrário, é um processo constante, sistêmico e abrangente onde o objetivo é alcançar a formação plena do indivíduo, a apropriação dos direitos e o exercício de uma cidadania participativa.

Logo, a instituição educacional que assume o compromisso de exercer efetivamente seu papel na promoção da cidadania, deve adotar uma postura determinada e firme na busca por mudança nas práticas coletivas realizadas por toda a comunidade ali presente. Nesse sentido, a metodologia, as estratégias pedagógicas e a linguagem adotadas pelo professor e demais profissionais, além das relações estabelecidas entre todos os sujeitos daquela comunidade devem se coadunar para que prevaleçam o diálogo, a solidariedade, os valores sociais, o respeito à pessoa humana e ao meio ambiente e todos os outros valores inerentes ao bem conviver e à promoção da cidadania.

A relevância da abordagem dos conceitos de cidadania no campo da educação é indiscutível. Todavia, conforme aponta Pimentel (2014), historicamente as teorias e os documentos norteadores acerca dessa temática demonstram um viés centrado no caráter prático da atuação docente. A fim de atender o prescrito na LDBEN (BRASIL 9394/96), o Conselho Nacional de Educação – CNE/CP –

estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN's – para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (BRASIL, parecer 1/2002), que regulamenta os cursos de licenciatura de graduação plena. Com efeito, os pareceres exarados desde então também apresentam uma visão de educação para cidadania por vezes vinculada à adequação dos sujeitos às normas e regras socialmente instituídas e, sobretudo à sua preparação para o mercado de trabalho como forma de inserção social e exercício da cidadania.

As mais recentes DCN's (BRASIL, Resolução CNE/CP 2/2015) demonstram importantes avanços, mas ainda traz de forma relevante a presença de termos oriundos de uma linguagem mercadológica e de caráter neoliberal, tais como gestão democrática, papel estratégico, avaliação e regulação, qualidade, inovação, elevado padrão, atividade, trabalho, prática. Essa constatação denota uma formação normativa, passiva e individualista, o que não condiz com uma formação para a cidadania participativa dos sujeitos envolvidos, conforme o documento assinala ser o intuito, em alguns momentos do texto.

Com efeito, não há clareza ao se tratar da qualidade da educação, bem como das concepções de avaliação. Em linhas gerais, observa-se no discurso político presente nas DCN's (BRASIL, Resolução CNE/CP 2/2015), aspectos de um discurso neoliberal e voltado para uma formação que atenda as demandas atuais do mercado, coexistindo com elementos de uma formação mais humanista, que visa à equidade, à ética, à justiça social, à sustentabilidade, enfim, à plena cidadania.

Nesse contexto, parece ambígua a concepção de cidadania presente nas DCN's (BRASIL, Resolução CNE/CP 2/2015), pois mesmo em se tratando de um conceito múltiplo, não fica claro se a formação de professores deverá possibilitar a promoção de um cidadão ativo e participativo ou passivo e que se adéqua às necessidades do mercado. Além disso, o documento faz pouca referência aos termos participação, família e comunidade, quando é cada vez mais fundamental priorizar relações dialógicas nesses espaços de formação e atuação docente com vistas à superação dos dilemas existentes nos espaços escolar e familiar.

2. Desenvolvimento e necessidades humanas: construção da subjetividade na escola

Efetivamente, os desafios que se colocam no contexto escolar são inúmeros, sobretudo quando se observa as relações de hostilidade e violência presentes nesse espaço. A relação de direitos e deveres também parece não estar muito clara e os indivíduos acabam por negar os direitos uns dos outros ou deixam de cumprir com seus deveres como cidadãos. Aliás, o conceito de cidadania é bastante difuso, e não se observa a aceitação do outro em sua inteireza, mas ao contrário, uma intolerância ao que é diferente. Constata-se também uma relação pouco autônoma na construção do conhecimento, na qual os estudantes esperam os conteúdos serem transmitidos pelo professor.

O exercício da docência no contexto atual envolve também desafios relacionados às mudanças sociais e às questões de subjetividade e traço histórico de cada indivíduo envolvido no processo educativo. Cada estudante possui particularidades, conhecimentos pregressos, diferentes configurações de família, além dos diferentes tempos e formas de aprendizagem. Superar esses desafios implica numa compreensão de educação mais holística e de um processo educativo mais cooperativo e solidário.

É importante refletir sobre como a escola se coloca diante das transformações sociais, políticas e econômicas, visto que dessas mudanças resultam novas formas de aprender e ensinar. É preciso estabelecer um vínculo entre o conhecimento construído nesse espaço e o que ocorre no contexto local e global da sociedade. Para tanto, faz-se necessário um projeto de formação de professores que dê subsídios a esses profissionais e um projeto de escola que construa uma educação pautada nos valores sociais, na justiça, na igualdade e na formação para cidadania.

Infelizmente, a escola ainda se baseia em paradigmas ultrapassados, que não compreendem o desenvolvimento humano no momento atual. Porém, é no processo de construção da subjetividade humana que reside a possibilidade de romper com a ordem vigente e promover a ruptura com os preconceitos, a superação dos desafios e a concretização de uma sociedade ética e equânime.

Segundo Caliman (2008) a reflexão sobre as necessidades humanas e os direitos fundamentais das pessoas, leva a uma crítica ao capitalismo que gera

necessidades que visam apenas o lucro e a manutenção desse sistema, frustrando os indivíduos e ocasionando a desigualdade social. No caso das necessidades formativas, específicas dos indivíduos em fase de desenvolvimento, como a necessidade de aceitação pelo grupo, de segurança, de compreensão, de independência, de conhecimento e de sentido da vida e de amor, esse problema se agrava e se torna ainda mais latente.

Isso porque, segundo o autor, esse grupo não consegue discernir com clareza entre as necessidades-aspirações, que são os desejos e metas estabelecidos pelos indivíduos daquele grupo social e as necessidades-obrigações que, conforme essas aspirações se tornam comum entre a população daquele grupo, passam a ser obrigação do Estado e indispensáveis àquela sociedade. Dessa forma, origina-se o conformismo, a rebeldia, a fuga ou a inovação como mecanismos de reação e adaptação. Essa perspectiva ajuda a compreender os motivos dos casos de violência presentes no espaço escolar como uma reação daquele grupo em contestação às suas necessidades por vezes frustradas.

De fato, a compreensão do conceito de necessidade está intimamente ligada ao entendimento das causas da violência, em uma sociedade complexa como a que vivemos. Sobretudo se levarmos em consideração que os Direitos Humanos difundidos na atualidade têm sua origem nas necessidades humanas (CALIMAN, 2008). Por vezes, a busca por alternativas de superação da condição de marginalidade direciona o trabalho escolar para o atendimento apenas das necessidades materiais e esquece a dimensão mais subjetiva da satisfação das necessidades humanas.

É mesmo fundamental ao professor compreender que o contexto social gera as necessidades, porém, de forma muito perversa não possibilita os meios para sua realização, ocasionando a frustração pela condição de pobreza e desigualdade, elementos que desencadeiam a violência, a marginalidade e a delinquência. De acordo com Caliman (2008), cabe à escola romper com esse processo histórico de exclusão, fazendo com que os indivíduos desenvolvam um sentimento de pertencimento. É preciso ainda estimular a capacidade que os indivíduos têm de manter-se resilientes quanto às dificuldades que irão encontrar e preparar esses sujeitos para encará-las como incentivos para construção de uma sociedade mais ética, respeitosa, justa e equânime.

Não obstante, é preciso romper com a lógica em que o professor é o único detentor do conhecimento e empoderar os estudantes na construção do conhecimento e de sua subjetividade. Isso se dá por meio do respeito e aceitação do outro, além do estabelecimento de relações alicerçadas no diálogo e na troca de experiências. É dar ao estudante a possibilidade de estabelecer relações de alteridade e respeito, de verdadeiro exercício da cidadania e de considerar o outro em sua completude (SAYÃO, 2011). Se compreende-se a escola como espaço profícuo para que crianças e jovens se estabeleçam como cidadãos, é fundamental adotar estratégias pedagógicas que de fato privilegiem atitudes de respeito entre toda a comunidade escolar.

3. Educação para a cidadania global: a perspectiva do Programa de Educação da UNESCO (2014-2017)

Segundo Ramachandran (2014), durante o lançamento da Primeira Iniciativa de Educação Global em 2012, o secretário-geral das Nações Unidas, Ban Ki-moon, interpôs metas relacionadas à difusão da cidadania global, o acesso de todas as crianças à escola, bem como, ampliação da qualidade das aprendizagens. Nessa ocasião, o secretário afirmou que a educação não mais deve ser pautada na transmissão de conhecimentos técnicos necessários ao exercício de uma profissão, mas acima de tudo, deve ser espaço de promoção de um futuro sustentável, por meio da difusão de valores de paz e respeito entre as pessoas, cuidado com o outro e com o meio ambiente.

Não por coincidência, desde então o termo cidadania global ganhou importante repercussão. Essa expressão já possuía entendimento amplo e diferentes compreensões. Porém, de acordo com a abordagem da UNESCO (2015a) para a Educação para a Cidadania Global – ECG –, uma interpretação sempre presente diz respeito à noção de pertencimento ao planeta, não apenas a uma comunidade local, restrita, mas conectada ao que é global, nacional e internacional. Segundo o que propõe a UNESCO (2015a), o cidadão global denota iniciativas que fomentem justiça, paz e sustentabilidade.

Nesse sentido, compreende-se a escola como espaço profícuo para a difusão

desses princípios. Porém, a escola tal qual se observa na atualidade, em geral não contempla um trabalho voltado para a construção desse cidadão global, mas ao contrário, prioriza uma série de atividades descontextualizadas e vazias de significado, cujo foco é tão somente a formação para o mercado de trabalho. Não obstante, para a ECG, cabe à escola abastecer os estudantes, independente da idade, com valores, conhecimentos e habilidades capazes de permitir a compreensão e o exercício dos direitos humanos, da equidade e justiça social, da alteridade e da sustentabilidade.

As perspectivas nas quais se baseiam a proposta da ECG (UNESCO, 2015a) dizem respeito ao desenvolvimento e alcance de habilidades cognitivas onde o estudante, por meio de conhecimento e raciocínio crítico, se torna capaz de compreender as questões globais e a interdependência entre as nações, habilidades socioemocionais, as quais desenvolve o sentimento de responsabilidade, respeito e solidariedade à humanidade como um todo, e habilidades comportamentais, em que tais princípios se refletem em ações concretas desses estudantes, tanto no âmbito local, mas também global.

A UNESCO (2015a) aponta ainda que o trabalho visando a ECG deve pautar-se no proposto pelos Quatro Pilares da Educação (DELORS, 2006), aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Dessa forma, o estudante necessita ter domínio dos conhecimentos sistematizados e capacidade de colocá-los em prática, não de forma mecânica e reducionista, mas inovadora, bem como saber lidar com as pessoas e suas particularidades e com os conflitos que surgem a partir dessa convivência, enfim, se desenvolver de forma integral, crítica e autônoma.

Sendo assim, para a UNESCO (2015a), essa forma de educação permite que os estudantes demonstrem atitudes baseadas na coletividade e que transcendam diferenças culturais, religiosas, étnicas, de gênero ou *status* social. Promove valores universais, a capacidade de pensar criticamente e atitudes proativas, criativas e colaborativas. Para tanto, essa instituição tem promovido diversas ações, cujo objetivo é apoiar governos a implementar os princípios da ECG em seus sistemas de educação, tais como: políticas educacionais, conteúdos, práticas de ensino, ambientes de aprendizagem, monitoramento e avaliação. São realizados ainda, fóruns e eventos internacionais acerca da temática, entre outras iniciativas.

Outra frente importante na implementação do programa investe na formação e capacitação de professores para que adotem a ECG em sua prática docente. Diversas são as formas propostas para tanto, como por exemplo, um curso a distância em educação para cidadania democrática para educadores criado no Caribe entre 2009 e 2010, com o objetivo de levar os professores a repensarem suas ações em sala de aula em relação ao conceito de democracia (UNESCO, 2015b). Investe-se também em programas internacionais de intercâmbio de professores como forma de permitir que educadores tenham acesso a outros países, culturas e sociedades, bem como a novas metodologias e concepções pedagógicas, além de desenvolver e ampliar o conhecimento sobre assuntos globais.

Em suma, o trabalho com a ECG possui caráter transdisciplinar e parte das intervenções pedagógicas já realizadas nos diferentes espaços escolares, a fim de ter seus princípios incorporados às práticas já existentes. Prioriza a formação para cidadania, a qual sabemos ser fundamental, numa perspectiva ainda mais ampliada, cujo conhecimento, valores e participação dos cidadãos são empenhados para o desenvolvimento local, mas também global. Associa teorias e metodologias em educação para os direitos humanos, para a paz, para a sustentabilidade, com o desejo de promover nos educandos o sentimento de responsabilidade planetária, solidariedade mútua e cidadania.

Conclusão

De fato, é fundamental refletir acerca da formação de professores como um espaço profícuo para mudança das concepções vigentes nos espaços educativos. Visto que é no momento da formação que esse profissional tem a oportunidade de pensar e repensar suas ações e ampliar seu arcabouço teórico, enfim, transformar sua prática em práxis pedagógica. Para Pimentel (2014) quando se prioriza o empirismo na formação docente, conforme se observa, em geral, nas políticas e legislações destinadas a essa área, constata-se a ausência de fundamentação teórica por trás da prática, o que a torna pouco significativa, sem impacto na formação da subjetividade dos educandos e na construção da cidadania.

Segundo esse autor, faz-se necessário a adoção do modelo da racionalidade

emancipatória, o qual possibilita ao professor compreender a indissociabilidade entre teoria e prática e a necessária interação dialógica entre elas. Essa concepção de racionalidade emancipatória é bastante recente, mas coaduna-se a uma concepção de formação para a cidadania e superação das desigualdades sociais. Com efeito, dos processos de formação é preciso emergir um professor reflexivo, capaz de investigar, conhecer, aprofundar e tornar sua ação política. Principalmente quando se almeja a emancipação, a cultura de participação e o pleno exercício da cidadania ativa de professores e educandos.

No entanto, a incompletude quanto à formação para a cidadania dos profissionais que atuam nos espaços escolares se expressa de maneira importante. Esses profissionais reproduzem nos espaços escolares uma cultura de não participação, cuja origem possui bases históricas de dominação capitalista, desigualdade social e subdesenvolvimento. Nesse sentido, a Educação para Cidadania Global, conforme proposto pela UNESCO (2015b), pode ser considerada uma alternativa eficaz na superação dessa condição.

A despeito das contestações e múltiplas compreensões, a proposta da ECG é de formar cidadãos preocupados com o bem estar social, tanto em sentido global, quanto local, em um processo de globalização cada vez mais irreversível. Os princípios da cidadania são promulgados pela difusão do respeito à diversidade, do sentimento de pertença e participação e pela compreensão de que as ações individuais realizadas no cotidiano da comunidade a qual se integra tem implicações de alcance incomensurável.

Referências

CALIMAN, Geraldo. **Paradigmas da exclusão social.** Brasília: Universa UNESCO, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasil: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 25 mai. 2014.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei 8.069. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm> Acesso em: 12 de out. 2014.

_____. Lei nº 9.394, 1996. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2014.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3).** Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2010. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3>> Acesso em: 25 mai. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de Fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 1º de Julho de 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 24 jul. 2015.

DELORS, Jacques et al. **Educação:** um tesouro a descobrir. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

PIMENTEL, Edna Furukawa. A epistemologia e a formação docente: reflexões preliminares. In: RAMALHO, Betania Leite; NUNES, Cláudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (Orgs.). **Formação para a docência profissional:** saberes e práticas pedagógicas. Brasília: Liber Livro, 2014. p. 15-38.

RAMACHANDRAN, Jaya. **A crescente importância da educação para a cidadania global.** 2014. Disponível em: <<http://www.fosteringglobalcitizenship.net/index.php/european-languages/portuguese/186-a-crescente-importancia-da-educacao-para-a-cidadania-global>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

SAYÃO, Sandro Cozza. Entre o dizer e o dito: sobre a precariedade e a finitude de nosso saber em Emmanuel Levinas. In: **Conjectura: filosofia e educação**. UCS. Vol. 16, n. 1. Caxias do Sul, RS: Educus, 2011. p. 98-119. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewArticle/890>>. Acesso em: 26 mai. 2013.

UNESCO. **Educação para a cidadania global:** abordagem da UNESCO. 2015a. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/3045803-Educacao-para-a-cidadania-global-a-abordagem-da-unesco.html>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

UNESCO. **Educação para a cidadania global:** preparando alunos para os desafios do século XXI. 2015b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002343/234311por.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

Sobre os autores

Alexandre Ventura é doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro, Portugal, e em Educação pela Universidade de Brasília. Atualmente é professor e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. Formador e Consultor em Administração e Gestão Educacionais. Conferencista internacional.
geral@alexandre-ventura.com

Aurélio Rodrigues da Silva é mestre em educação pela Universidade Católica de Brasília, na qual é professor do Núcleo de Formação Geral. Desenvolve atividades de assessoria e o desenvolvimento de pesquisas sobre formação de professores e avaliação escolar no Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma universidade. Atua como professor de Filosofia na educação básica do Distrito Federal.

aurelio.silva@catolica.edu.br

Camille Anjos de Oliveira Santos é mestrandna em Educação na Universidade Católica de Brasília, graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Atualmente é Analista de Planejamento Educacional e Coordenadora do Laboratório Brinquedoteca Pedagógica da Universidade Católica de Brasília.
camilleanjos@gmail.com

Daniel Luís Steinmetz é mestre em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e doutorando no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. Atualmente é diretor do Colégio La Salle do Núcleo Bandeirante (DF).

daniel.steinmetz@lasalle.org.br

Elsa Helena Almeida Silva Balluz é mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, pós-graduada em Psicopedagogia, especialista no Sistema Montessori, pós-graduada em Gestão Estratégica de Pessoas (FGV). Atualmente é diretora geral do Grupo Upaon Educacional (São Luís – MA), no qual exerce as funções de professora, coordenadora e diretora pedagógica.

ehasb@hotmail.com

Ivar Vasconcelos é mestre, doutor e pós-doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília, em que é pesquisador da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade. Realizou estágio doutoral no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Atualmente, é professor titular no Instituto de Ciências Sociais e Comunicação da Universidade Paulista.

ivcov@hotmail.com

José Roberto de Souza Santos é mestre e doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília. É pesquisador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e professor de educação básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

jrmaracas@hotmail.com

Luiz Síveres é mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília e pós-doutor em Educação e Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é coordenador e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Católica de Brasília.

luiz.siveres@catolica.edu.br

Maria José Cunha Freire Mendes é mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, servidora pública, atua como professora de Informática Educacional, além de desenvolver atividades de suporte à Seção de Apoio ao Ambiente de Aprendizagem Virtual (SAAVA) no Colégio Militar de Brasília, instituição de ensino na qual está lotada.

mariajcunha@hotmail.com

Mariana Aparecida Christiano é graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília, mestrandona Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Católica de Brasília. Atualmente é professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal.

mary-christi@hotmail.com

Oberdan Quintino de Ataides é mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, especialista em Culturas Negras no Atlântico: História da África e dos Afro-brasileiros pela Universidade de Brasília, especialista em Gestão Ambiental pela Finom (MG). Atualmente é professor e coordenador acadêmico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), *campus* Formosa.

oberdangeografo@gmail.com

Renato de Oliveira Brito é mestre e doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Assessor da Presidência da Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Anater), Professor visitante na Universidade de Toledo (Ohio, EUA). Em 2013 foi indicado ao prêmio “Jovens Inspiradores”, concedido pela Revista Veja e Fundação Estudar.

renatoorios@gmail.com

A Universidade Católica de Brasília sedia, desde 2008, a Cátedra 812 da UNESCO com o título de "Juventude, Educação e Sociedade". Parte de seus professores 'leitores' atuam no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da UCB. Neste período ela realizou seus objetivos com ampla variedade de atividades em pesquisa, ensino e extensão. Além de numerosos artigos científicos, capítulos de livros e participação em Congressos, seja no Brasil que no exterior, a Cátedra publicou bem 21 livros nos últimos tres anos, enriquecendo a literatura no seu campo temático de juventude, educação e sociedade. Integram a Cátedra vinte professores, entre Coordenador e 19 "leitores", participantes de uma rede nacional e internacional de pesquisa, a maioria deles com publicações e projeção internacional. A Cátedra 812 da UNESCO também oferece iniciação científica para estudantes da 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. Destaca-se a importância do diálogo com a Representação de Brasília como também a participação em uma rede internacional Instituições de Pesquisa (Parceiros Nacionais e Internacionais), como tambem de outras cátedras (*UNESCO Chairs on Children, Youth and Communities Network*).

Geraldo Caliman, Coordenador
Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

- 1. CALIMAN, Geraldo (Org.).** Violências e Direitos Humanos: Espaços da Educação, 2013.
- 2. SIVERES, 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, Ranielce.** A Educação em Novas Arenas, 2014.
- 8. CALIMAN, G. (Org.).** Direitos Humanos na Pedagogia do Amanhã, 2014.
- 9. MANICA, Loni; CALIMAN, Geraldo (Org.).** Educação Profissional para Pessoas com Deficiência, 2014.
- 10. MORAES, Maria Cândida; BATALLOSO, Juan Miguel; MENDES, Paulo Correa (Org.).** Ética, Docência Transdisciplinar e Histórias de Vida, 2014.
- 11. SÍVERES, Luiz.** Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida, 2015.
- 12. SOUSA, 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, Ranielce; ZARDO, Sinara Poliom; 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. SIVERES, L. (Org.).** Diálogo: Um princípio pedagógico, 2016.

O presente livro – **Diálogo: um princípio pedagógico** – destaca o diálogo e a dialogicidade como fundamentos importantes na construção de uma educação mais autêntica, isto é, fiel aos seus princípios mais nobres de cidadania, democracia e justiça. Como muitos irão perceber, pelo corpus bibliográfico dos diversos capítulos que compõe este projeto editorial, os temas do diálogo e dialogicidade na educação não são estranhos à literatura acadêmico-educacional. Entretanto, eles permanecem atuais devido à sua complexidade e, por esta razão, muitos ainda se perguntam: O que significa dialogar e dialogicar no contexto da sala de aula? Como estes verbos se traduzem no processo educativo e nas relações cotidianas entre os diversos atores educacionais? Assim sendo, as considerações teóricas e empíricas oferecidas aqui vão ao encontro de tais inquietações na tentativa de avançar o entendimento do leitor acerca dos temas do diálogo e da dialogicidade. Desejo a todos uma boa leitura!

Giuliano Pagy Felipe dos Reis

Professor da Universidade de Ottawa

Professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília



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



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

