

LUIZ SÍVERES



Encontros e diálogos

Pedagogia da Presença, Proximidade e Partida



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



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Universidade
Católica de Brasília



ENCONTROS E DIÁLOGOS

Pedagogia da presença, proximidade e partida

LUIZ SÍVERES

ENCONTROS E DIÁLOGOS

Pedagogia da presença,
proximidade e partida



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



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Universidade
Católica de Brasília



Brasília, DF
Unesco, 2015

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora e do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (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 (Mexico), Bernhard Fichtner (Alemanha), Maria Benites (Alemanha), Roberto da Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (Mexico), 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: *Edson Fogaça*

Revisão: *Jair Santana Moraes*

Diagramação: *Samuel Tabosa de Castro*

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L953e

Síveres, Luiz

Encontros e diálogos: pedagogia da presença, proximidade e partida / Luiz Síveres . –
Brasília: Liber Livro, 2015.

208 p. ; 24 cm.

ISBN: 978-85-7963-136-8

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

1. Educação. 2. Pedagogia. Diálogos. II. Título.

CDU 37.013

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Gestão escolar 37.2
2. Gestão escolar : Educação 37.2

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

Dedicatória

Aos meus familiares, que foram uma *presença*
na *proximidade* de muitas *partidas*.

Aos educadores, que com sua *proximidade*,
ensinaram-me a ser *presença* na hora das *partidas*.
À Célia Maria, que pela *proximidade* de sua *presença*,
continuamente, animou-me para novas *partidas*.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
APRESENTAÇÃO	17
CAPÍTULO I – O PRESSUPOSTO DIALOGAL	25
1 O princípio do diálogo.....	27
1.1 As características do diálogo.....	28
1.1.1 Diálogo como possibilidade de criar	28
1.1.2 Diálogo como possibilidade de pensar	29
1.1.3 Diálogo como possibilidade de conversar.....	30
1.2 Os aspectos do diálogo	31
1.2.1 Diálogo como ampliação da realidade.....	32
1.2.2 Diálogo como disposição ética.....	33
1.2.3 Diálogo como interlocução social	34
1.3 As tendências do diálogo.....	34
1.3.1 Diálogo e caordicidade	35
1.3.2 Diálogo e flexibilidade.....	35
1.3.3 Diálogo e virtualidade	36
2 A mediação do diálogo.....	37
2.1 A dimensão antropológica.....	39
2.1.1 Diálogo como encontro.....	43
2.1.2 Diálogo como relação.....	45
2.1.3 Diálogo como criação.....	47

2.2 A dimensão epistemológica	48
2.2.1 Diálogo como culturalidade	53
2.2.2 Diálogo como interculturalidade	54
2.2.3 Diálogo como pluriculturalidade	55
2.3 A dimensão pedagógica.....	56
2.3.1 Diálogo como problematização.....	60
2.3.2 Diálogo como comunicação	61
2.3.3 Diálogo como transformação.....	63
3 A intencionalidade do diálogo	64
3.1 A natureza dialógica.....	65
3.1.1 A correlação entre experimentação e relação.....	65
3.1.2 O diálogo como processo relacional.....	67
3.1.3 O diálogo como dialógico	68
3.2 A natureza dialética	69
3.2.1 A correlação entre regulação e emancipação	70
3.2.2 O diálogo como processo emancipatório.....	70
3.2.3 O diálogo como dialética.....	71
3.3 A natureza da dialogicidade	73
3.3.1 A correlação entre opressão e autonomia.....	73
3.3.2 O diálogo como processo de autonomia.....	74
3.3.3 O diálogo como dialogicidade	75
CAPÍTULO II – PEDAGOGIA DA PRESENÇA, DA PROXIMIDADE E DA PARTIDA.....	79
1 Pedagogia da presença.....	80
1.1 A presença antropológica	81
1.1.1 A presença antropológica como temporalidade.....	85
1.1.2 A presença antropológica como gratuidade	88
1.1.3 A presença antropológica como pertencimento	89
1.2 A presença epistemológica.....	91
1.2.1 A presença epistemológica como autoconhecimento.....	92
1.2.2 A presença epistemológica como reconhecimento	93
1.2.3 A presença epistemológica como engajamento	95

1.3 A presença pedagógica	97
1.3.1 A presença pedagógica como singularidade	99
1.3.2 A presença pedagógica como sociabilidade	101
1.3.3 A presença pedagógica como historicidade	102
2 Pedagogia da proximidade	105
2.1 A proximidade antropológica	108
2.1.1 A proximidade antropológica como subjetividade	109
2.1.2 A proximidade antropológica como intersubjetividade	110
2.1.3 A proximidade antropológica como alteridade	112
2.2 A proximidade epistemológica	114
2.2.1 A proximidade epistemológica como sensibilidade	115
2.2.2 A proximidade epistemológica como complementaridade	118
2.2.3 A proximidade epistemológica como projetividade	119
2.3 A proximidade pedagógica	121
2.3.1 A proximidade pedagógica como cuidado	122
2.3.2 A proximidade pedagógica como responsabilidade	124
2.3.3 A proximidade pedagógica como transparência	126
3 Pedagogia da partida	128
3.1 A partida antropológica	131
3.1.1 A partida antropológica como direcionamento	132
3.1.2 A partida antropológica como significado	133
3.1.3 A partida antropológica como sentido	135
3.2 A partida epistemológica	138
3.2.1 A partida epistemológica como particularidade	138
3.2.2 A partida epistemológica como universalidade	139
3.2.3 A partida epistemológica como transcendência	141
3.3 A partida pedagógica	143
3.3.1 A partida pedagógica como desvelamento	144
3.3.2 A partida pedagógica como esperança	146
3.3.3 A partida pedagógica como utopia	148

CAPÍTULO III – PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	153
1 A formação humana.....	156
1.1 A vocação no processo formativo	157
1.1.1 A vocação como chamamento.....	158
1.1.2 A vocação como pensamento	159
1.1.3 A vocação como direcionamento para ser mais.....	160
1.2 A convocação no processo formativo	161
1.2.1 A convocação como originalidade.....	162
1.2.2 A convocação como pluriversalidade.....	162
1.2.3 A convocação como opção por uma causa.....	163
1.3 A provocação no processo formativo	164
1.3.1 A provocação como desafio.....	164
1.3.2 A provocação como interatividade	165
1.3.3 A provocação como tencionamento	166
2 A capacitação profissional.....	166
2.1 A competência técnica na capacitação profissional	168
2.1.1 A competência técnica da qualificação	169
2.1.2 A competência técnica da informação	170
2.1.3 A competência técnica da transformação.....	171
2.2 A experiência ética na capacitação profissional	172
2.2.1 A experiência ética como jeito de ser.....	173
2.2.2 A experiência ética como forma de viver	174
2.2.3 A experiência ética como modo de conviver.....	175
2.3 A expressão estética na capacitação profissional.....	176
2.3.1 A expressão estética como energia.....	177
2.3.2 A expressão estética como movimento	178
2.3.3 A expressão estética como dinâmica.....	179
3 A missão pedagógica	180
3.1 A presença na missão pedagógica	180
3.1.1 A presença antropológica.....	181
3.1.2 A presença epistemológica	182
3.1.3 A presença pedagógica.....	183

3.2 A proximidade na missão pedagógica	184
3.2.1 A proximidade antropológica.....	185
3.2.2 A proximidade epistemológica.....	185
3.2.3 A proximidade pedagógica.....	186
3.3 A partida na missão pedagógica.....	187
3.3.1 A partida antropológica.....	187
3.3.2 A partida epistemológica	188
3.3.3 A partida pedagógica	189
CONCLUSÃO	193
REFERÊNCIAS	197

PREFÁCIO

Este livro reflete o entusiasmo, a dedicação e o compromisso de Luiz Síveres com a educação, com a formação de professores e, em especial, com a prática dialógica no processo educativo. Sua proposta educativa da *pedagogia da presença*, da *proximidade* e da *partida*, termos utilizados pelo autor, desenvolveu-se a partir de sua experiência como docente e pesquisador em projetos de formação de professores, cuja linha orientadora se baseou no *pressuposto dialogal*, compreendido como um princípio, uma mediação e uma intencionalidade no contexto de um processo educativo.

O autor apresenta o *encontro* como fundamento de uma prática *dialógica*, inspirando-se em Martin Buber, Boaventura de Sousa Santos e Paulo Freire. Na consideração do encontro, estaria a força vinculante entre os homens como interação entre o pensar e o agir e como articulação entre ação e reflexão para transformar o mundo. Para Síveres, o diálogo estaria na articulação do princípio do encontro e foi caracterizado como possibilidade de criar, de pensar e de conversar. O autor traz os seguintes aspectos do diálogo: ampliação da realidade, disposição ética e interlocução social, lembrando as tendências desse fenômeno para a flexibilidade e a virtualidade. Essas considerações levaram o autor a apresentar a dimensão mediadora do processo dialogal, analisada do ponto de vista antropológico, segundo a perspectiva buberiana; do ponto de vista epistemológico, ilustrado pelo pensamento de Boaventura de Sousa Santos; e do ponto de vista pedagógico, elucidado pelos conceitos freireanos de problematização, comunicação e transformação.

Ao tratar da intencionalidade do diálogo, o autor apresenta os temas da correlação entre experiência e relação e da dialogicidade e da dialética do fenômeno em pauta. É na consideração da dialética/dialogicidade que Síveres aborda os temas da emancipação e da autonomia. Com base na fundamentação teórica citada, é apresentado o processo educativo *na pedagogia da presença, da proximidade e da partida*, conceitos orientadores para os procedimentos de formação de professores. Cada um deles é definido em uma perspectiva antropológica, epistemológica e pedagógica.

Luiz Síveres recorre a alguns conceitos filosóficos para fundamentar a dimensão antropológica da *presença*, segundo uma perspectiva existencial. Descreve os aspectos da temporalidade, da gratuidade e do pertencimento, que constituem o caráter antropológico da presença. A dimensão epistemológica desta é considerada no foco do autoconhecimento, do reconhecimento e do engajamento. A presença, na dimensão pedagógica, revelou-se, segundo o autor, como singularidade, sociabilidade e historicidade.

Na consideração da *proximidade* como outro fundamento do processo de formação de professores, Síveres aborda essa dimensão também em seus aspectos antropológico, epistemológico e pedagógico. No primeiro aspecto, ressalta a questão da subjetividade, da intersubjetividade da alteridade; no aspecto epistemológico, o autor apresenta os conceitos de sensibilidade, complementaridade e projetividade, descritos segundo a perspectiva teórica apresentada nos dois primeiros capítulos. No aspecto pedagógico, a dimensão da proximidade foi apresentada como cuidado, reponsabilidade e transparência.

Na dimensão da *partida*, o autor segue o mesmo procedimento de descrevê-la antropológica, epistemológica e pedagogicamente. No aspecto antropológico, a partida foi descrita como direcionamento, significado e sentido. O aspecto epistemológico da partida foi esclarecido como particularidade, universalidade e transcendência, segundo perspectiva existencial. O aspecto pedagógico apresentou-se como desvelamento, esperança e utopia e o autor conclui afirmando ser a pedagogia da presença, da proximidade e da partida um caminho viável para um *projeto de formação de professores*.

A seguir, o autor delinea o projeto de formação de professores em que se aponta um percurso para desenvolver a formação humana,

a capacitação profissional e a missão educativa, consideradas aspectos integrados e integradores de um processo formativo. Baseado em autores que desenvolvem conceitos sobre a *formação humana*, o autor ressalta o caráter vocacional do processo, compreendido como chamamento, pensamento e direcionamento para ser mais. O caráter da convocação no processo formativo é visto como originalidade, pluriversalidade e opção por uma causa. O caráter da provocação no processo formativo é visto como desafio, interatividade e “tencionamento”, este último como categoria que aponta para o novo.

Para desenvolver a *capacitação profissional*, destacou-se a competência técnica como qualificação, informação e transformação, além da aderência ética na capacitação profissional, entendida como jeito de ser, como forma de viver e como modo de conviver. Nesse item encontra-se a referência a alguns trabalhos que lembram a experiência estética na capacitação profissional, vista como energia, movimento e dinâmica.

E ao propor a *missão pedagógica*, na formação de professores, o autor apresenta as dimensões da presença, da proximidade e da partida no desenrolar do processo formativo.

O autor conclui que

[...] o processo formativo pautado na formação humana, na capacitação profissional e na missão pedagógica poderia constituir-se um percurso de valorização e promoção humana, de criação e significação de saberes e de construção e proposição de um projeto de formação de professores, contribuindo com pessoas mais felizes, com saberes mais significativos e com projetos pedagógicos mais sustentáveis.

As ideias apresentadas neste livro, fruto de reflexão e pesquisa no seu pós-doutoramento, trazem uma valiosa contribuição para aqueles que buscam bases teóricas para subsidiar seus projetos nessa área da educação e apresenta um referencial para a relação educador/educando calcada na ética, bem como na busca de uma educação voltada para a autonomia dos seres humanos e para o desenvolvimento de relações pautadas na presença, na proximidade e na partida.

Heloisa Szymanski

APRESENTAÇÃO

O encontro é um princípio para o diálogo e o pressuposto do diálogo potencializa para novos encontros. Essa relação dialógica entre o encontro que promove uma atitude dialogal e o diálogo que proporciona novos encontros está na origem desta reflexão, que se constitui o eixo dinamizador do processo educativo. Por essa razão, desenvolveu-se uma pedagogia educacional, no sentido de fortalecer as subjetividades, as metodologias e as finalidades da educação, colaborando com a formação da pessoa humana, com a qualificação profissional e com a participação efetiva na sociedade.

A pedagogia da *presença*, da *proximidade* e da *partida* é uma proposta educativa que nasceu da experiência educacional e que está sendo sugerida principalmente num contexto de alterações globais, de transformações sociais e de mudanças pessoais. Tal proposta estabelece a hipótese de que a relação entre educador e educando se torna mais integrada, realizadora e com mais sentido; que o conhecimento se torna mais significativo, sustentável e sensível; e que o processo pedagógico se torna mais comprometido, competente e transformador.

Diante desse desafio, construiu-se o referencial teórico dessa pedagogia, tendo como dinâmica integradora uma inspiração *antropológica*, uma proposição *epistemológica* e uma experimentação *pedagógica*. Esse movimento integrador está sendo pensado e exercitado, também, no horizonte do conjunto da comunidade educativa, mas nesse percurso está sendo orientado para um projeto de formação de professores.

Assim, no conjunto da temática proposta, o encontro se caracteriza como um atributo da condição humana, mas também como uma

característica da abordagem do conhecimento e uma energia para buscar a objetividade educacional, tendo como suporte de compreensão um movimento tridimensional pautado no *ser*, no *saber* e no *agir* de forma integrada. Essas categorias, na medida em que estiverem interagindo de maneira sincronizada, constituirão uma dinâmica que reconhece o ser humano pela sua especificidade existencial, sapiencial e experiencial.

No entendimento desse procedimento, é oportuno destacar que o encontro é uma energia propulsora que, tanto pelo conceito quanto pela prática, está fundamentada numa referência a três teóricos que compartilharam seus conhecimentos e suas experiências para estabelecer as diretrizes principais desse conhecimento, a saber: *Martin Buber* (1878-1965), *Boaventura de Sousa Santos* (1940-...) e *Paulo Freire* (1921-1997). A opção por esses teóricos deu-se porque eles trouxeram uma contribuição específica com base no seu campo de investigação e indicaram possibilidades que conjugam reflexões em torno de um projeto educativo.

Confirmando esse processo, o encontro é compreendido em Buber (2001) pela disposição de que a vida humana é essencialmente um *encontro vinculante*; para Santos, (2010b) existe um encontro interativo entre o *pensar e o agir* para promover a investigação; e, para Freire (1987), sucede um encontro integrativo entre a *reflexão e ação* para transformar o mundo. Essas propostas estão ancoradas, portanto, na diretriz do encontro sob a dimensão antropológica, porque a vida é um encontro vinculante; pela característica epistemológica, porque o conhecimento se dá numa conexão entre o pensar e o agir; e pelo atributo pedagógico, porque o encontro realiza-se na solidariedade entre a reflexão e ação, respectivamente.

Na articulação do princípio do encontro está o diálogo, que também é um pressuposto existencial da condição humana, que se revela num procedimento transversal da trajetória civilizacional e que se consolida no processo epistemológico e pedagógico. A palavra “diálogo” (*dia-logos*) tem na sua raiz grega um significado polissêmico, podendo ser compreendido tanto pelo discurso quanto pela racionalidade, identificado tanto pela palavra quanto pelo pensamento e definido tanto pela conversação como pela ação. O diálogo pode significar, ainda, o processo de conhecimento, que se faz por meio da reflexão, da explicação ou da prática e, neste caso,

ele se torna um ato revelador de um exercício do cotidiano e se coloca em estado de encontro para, a partir dele, instaurar novas práticas dialogais.

Esta abordagem está em consonância com uma força desencadeadora que permite compreender o pressuposto do diálogo como uma energia que conduz ao sentido da vida (*dialógico*); como uma conduta epistemológica que se realiza pelo discurso entre a identidade e a diferença, apontando para novas sínteses (*dialética*); e como uma atitude pedagógica que se realiza pela práxis das significações e dos sentidos para um projeto sempre aberto (*dialogicidade*). Tais dinâmicas revelam, também, uma interatividade tridimensional que articula o ser, o saber e o agir pedagógico, respectivamente.

Embora cada um desses enunciados expresse uma terminologia específica, o pressuposto do diálogo pode ser compreendido como um processo dialógico em Buber, entendido na perspectiva dialética da ecologia dos saberes em Santos e percebido do ponto de vista da dialogicidade em Freire. Assim, o *princípio do encontro* e o *pressuposto do diálogo* são as dinâmicas ordenadoras que estão direcionadas para distintos horizontes, mas, considerando que a educação é, de modo especial, uma categoria humana, no sentido de aprender a ser uma relação com o conhecimento, na direção de consolidar o saber, e uma disposição pedagógica no encaminhamento do agir educativo, tais procedimentos são considerados aspectos constitutivos da pedagogia da presença, da proximidade e da partida.

Considerando, portanto, que o princípio do encontro e o pressuposto do diálogo são essenciais a um projeto educativo, e com o objetivo de propor uma pedagogia da presença, da proximidade e da partida, é necessário explicitar os seus procedimentos. Apesar de essa potencialidade constituir-se num enunciado estrutural, o processo educativo pode ser compreendido, também, pela sua dinâmica estruturante, na qual atuam diversos sujeitos educativos, participam formas diferenciadas de conhecimento e interagem distintas metodologias pedagógicas.

Essa dinâmica da presença, da proximidade e da partida, tendo como pressuposto o aspecto antropológico, epistemológico e pedagógico, tem por objetivo contribuir com a formação humana (ser), com a construção de conhecimentos (saber) e com a prática pedagógica (agir). Nesse sentido, estariam se valorizando aspectos importantes do processo educacional,

por meio do movimento integrador da presença, da proximidade e da partida, aspectos essencialmente humanos, mas que se articulam com os conhecimentos da humanidade e proporcionam projetos educacionais humanizadores.

Reconhecendo, portanto, a importância dessa proposta, o trabalho está organizado com base numa *dinâmica tridimensional*, tendo como referência a contribuição de Nicolescu (2002), que, ao entender a lógica da ciência moderna, chega à conclusão de que ela continua sendo binária, enquanto que a lógica da transdisciplinaridade seria ternária e, portanto, mais apropriada ao encaminhamento de um projeto educativo para a realidade atual. Entendendo que a dimensão tridimensional estaria pautada no sujeito, no objeto e na interação que acontece entre eles, é possível perceber que existe, por um lado, a singularidade de cada elemento, mas, ao mesmo tempo, um movimento sincrônico e diacrônico entre a subjetividade e a objetividade. Nessa trajetória, em conformidade com o autor, existiria uma correspondência mais apropriada entre o mundo interno e externo, bem como uma harmonia entre o pensamento, o sentimento e a corporeidade.

Sob essa inspiração tridimensional e com o propósito em dar um caráter mais dinâmico, toda a reflexão foi organizada com base na figura da primeira letra grega do alfabeto grego: *alpha* (α). A grafia dessa letra possui uma integração de três movimentos: circularidade, conectividade e universalidade e, de acordo com Síveres (2011), essas três dimensões formam um *continuum* entre os elementos indicados, de forma integral e integrante, de maneira estrutural e estruturante e de modo transversal e universalizante.

Embora o *alpha* tenha um movimento unificador e integrador, é possível perceber uma dinâmica de *circularidade* que promove um encontro entre o todo e as partes, entre a ação e a reflexão, entre a essência e a existência. É adequado entender, também, a *conectividade* que se faz por meio da interatividade de dois tensores que, de forma dialética, articulam a convivência e a consciência, os vínculos e as redes, a unidade e a diversidade. É recomendado intuir, ainda, que a *universalidade* ocorre na medida em que os dois vetores apontam para uma abertura

entre probabilidades e possibilidades, entre experiências e saberes, entre significados e sentidos.

Esses três movimentos fazem parte de uma dinâmica singular e plural e, por isso, podem ser compreendidos de forma integrada e complementar. Para contribuir com esse procedimento, está se propondo a analogia com a letra *alpha*, porque os movimentos de circularidade, conectividade e universalidade estão presentes em todos os níveis do texto.

Embora a indicação de metáforas seja questionada para o desenvolvimento do espírito científico, de acordo com Bachelard (1996), estar-se-ia recuperando uma proposição com base na filosofia de Aristóteles (2006), que, por meio da substituição ou da transposição de uma coisa para outra, é possível se criar novas ideias e, assim, desencadear um percurso filosófico. Além de oferecer a sistematização e a criação de conhecimentos, as metáforas estariam sendo indicadas, neste caso, como figuras simbólicas que ajudariam a promover a sabedoria.

É sugestivo retomar, ainda, uma proposta de Black (1962), que entendeu a metáfora por meio da teoria da substituição, da comparação e da interação. Apesar da indicação dessas três possibilidades, torna-se oportuno compreender a interação entre o tópico e o veículo como a oportunidade para se inventar um sentido novo a partir dessa relação interativa. Essa proposta poderia revelar a possibilidade de se criar uma similaridade entre dois fenômenos que, ao interagirem, potencializariam um sentido novo aos conceitos ou às práticas envolvidas, desencadeando um procedimento mais reflexivo.

Além de apontar para uma dinâmica mais sapiencial e reflexiva, conforme Levinas (2009), a metáfora produz um sentido que transcende a história. Nesse contexto, esta proposta simbólica vai além da forma porque transcende a maneira de pensar e agir, abrindo possibilidades para novos modos de compreender a condição humana, novas formas de entender o próprio conhecimento, e para novas maneiras de empreender o processo educativo.

Com base nesses pressupostos, a metáfora, de acordo com Sardinha (2007), configura-se um fenômeno humano e contribui com a transferência do sentido de uma coisa para outra, que pode ser feita, principalmente,

por meio de uma vertente conceitual, gramatical ou cultural. Esse encaminhamento abre a probabilidade de diluir a tendência mecânica, positivista e linear, fortalecendo um processo que valoriza mais a esfera da sabedoria, contextualizando a linguagem numa dinâmica reflexiva e acenando com possibilidades de transcendência.

Considerando, portanto, a viabilidade de construir esse arcabouço teórico, aproveitando uma inspiração metafórica e visualizando-a por meio da imagem do *alpha*, o texto foi organizado através de um movimento transversal que revela o conjunto da reflexão, mas também através de um movimento específico, para aprofundar a temática de cada parte. Assim, o *primeiro capítulo* contempla o pressuposto dialogal, que na relação com o princípio do encontro explicita o diálogo por meio das dimensões antropológica, epistemológica e pedagógica.

O *segundo capítulo* apresenta a pedagogia da presença, da proximidade e da partida, caracterizada como um movimento interativo, que revela um sistema dinâmico e complementar por meio de um processo que recupera e amplia o percurso educativo com base no ser, no saber e no agir pedagógico, aspectos que seriam mais apropriados às expectativas e demandas da educação na cultura contemporânea.

Para o cumprimento desse postulado, propõe-se, no *terceiro capítulo*, um projeto de formação de professores que compreenda, também, o princípio antropológico, o pressuposto epistemológico e o processo pedagógico. Assim, será apresentada, de forma específica, a energia que cada um desses elementos proporciona, bem como a sinergia que essa dinâmica tridimensional provoca no processo formativo do docente, por meio da vivência de sua vocação, da experiência de sua profissão e da aderência a uma missão.

Depois de lançar um olhar panorâmico sobre o texto e destacar as óticas específicas, é necessário recordar que se buscou desenvolver uma textura de possibilidades, ou uma contextura de tecidos integrados, no qual a singularidade de cada aspecto e a sincronicidade de todos os elementos foram contemplados. Essa representação pretende revelar o desejo de que todos os aspectos são importantes, mas, com a colaboração de suas especificidades, vão compondo uma matriz que articula o ponto nodal e

o movimento transversal, simbolizado pelo conjunto dos *alphas* dispostos numa integração sistêmica, conforme representação gráfica sugerida na capa do livro.

É conveniente destacar, ainda, que esta obra faz parte de um projeto de pesquisa da Capes/Procad NF 21/2009, intitulado *A perspectiva psicossocial da formação do professor*, que teve por objetivo construir um corpo de conhecimentos, promover aproximações e articulações com os distintos referenciais teórico-metodológicos e ampliar a compreensão do exercício da docência. Estavam envolvidos nesse projeto a Universidade Católica de Brasília (UCB), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), a anfitriã desse pós-doutoramento, especificamente por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação e Psicologia, com a supervisão da Dra. Heloísa Szymansky, que nesse percurso se revelou uma educadora que vivenciou a pedagogia da presença, da proximidade e da partida.

CAPÍTULO I

O PRESSUPOSTO DIALOGAL

O pressuposto dialogal é considerado, neste percurso, elemento essencial da condição humana, do processo de construção do conhecimento e do projeto educativo; por isso ele é abordado a partir das dimensões antropológica, epistemológica e pedagógica. Para se chegar a essa caracterização, é recomendado compreender a presença do diálogo nas distintas manifestações históricas, bem como sua incorporação na dinâmica do conhecimento e na natureza dialógica do projeto educacional. Tais abordagens, apesar de serem analisadas de forma singular, fazem parte de um sistema conjugado no qual o diálogo é o elemento articulador e integrador desta proposta.

A vida humana constitui-se, portanto, não apenas na predominância das condições econômicas, políticas ou sociais, mas pode ser complementada pela dimensão relacional com base no pressuposto dialogal. Nesse direcionamento, o diálogo é uma palavra e uma experiência cheia de sentidos e plena de significados para a existência humana, porque se revela por meio de uma proposta criadora e comprometida com a realidade pessoal, social e transcendental. Considerando, portanto, essas abordagens, o sentido estaria mais próximo da finalidade existencial e o significado, da instrumentalidade processual, aspectos necessários para a realização da própria condição humana.

É possível, no entanto, entender que o pressuposto da existência humana, tendo como abrangência os conhecimentos dos últimos séculos, tem seu referencial vinculado à racionalidade. Esse período, compreendido a partir de meados do milênio passado, tem como centralidade um sujeito pensante (Descartes), e essa categoria existencial foi reforçada, no decorrer desse período, com a formulação de um sujeito da razão transcendental (Kant) e de um sujeito da razão espiritual (Hegel). Tais tendências, entre tantas outras, revelam a predominância de um sujeito que se constituiu com base na dimensão racional.

Mas de forma gradual esse modelo começa a mostrar seus limites, porque reduziu o ser humano à condição de sua racionalidade e, aos poucos, emergem outros atributos que poderiam ser considerados no contexto pessoal e social da própria natureza humana. Neste caso, é indicado que, para além do pensamento, seria necessário compreender a importância do sentimento e do envolvimento com um projeto de desenvolvimento social. Portanto, é aconselhável compreender o ser humano por meio da potencialidade do pensar (*sophia*), do sentir (*eros*) e do agir (*ethos*), consideradas, por sua vez, funções sinérgicas que podem contribuir com a institucionalização de um ser humano integral e integrado, bem como de uma sociedade ética e justa.

Essa abordagem mais ampla pode ser percebida, também, na proposta de Freire (1998), quando sugere que o conhecimento passa pelo corpo, pelos sentimentos e pela razão. Nesse sentido está se propondo, para além de compreender o ser humano e seu projeto educacional numa tonalidade predominantemente racional, fortalecer um projeto que tenha como referência um procedimento pautado pela dinâmica do diálogo e pelo conjunto de possibilidades que revelam as distintas formas relacionais.

Com o objetivo de se aproximar dessa proposta, o pressuposto do diálogo será abordado, inicialmente, por meio do princípio dialogal a partir das características principais que assumiu na história da humanidade; posteriormente, será identificado como mediação por meio das dimensões antropológicas, epistemológicas e pedagógicas; e, finalmente, será indicada a intencionalidade do diálogo como dialógico, dialético e

da dialogicidade, consideradas as referências necessárias de um percurso educativo. O princípio, a mediação e a intencionalidade do diálogo são, portanto, os aspectos decorrentes dessa dinâmica integradora, que são apresentados na sequência.

1 O princípio do diálogo

O diálogo, como um princípio, estaria vinculado a uma energia germinadora e potencializadora da condição humana, do processo de construção do conhecimento e do percurso educativo. O princípio dialogal estaria ancorado, dessa forma, num pressuposto sugerido por Gusdorf, ao assegurar que o mais importante é “princípios pelo princípio, e o princípio, aqui, é o diálogo” (1987, p. 27). A palavra *princípio* tem sua raiz no termo grego *arché*, que significa a origem, não como aquilo que está no passado, mas como aquilo que fundamenta, atualmente, o modo de ser, pensar e agir, dando as razões àquilo que é primordial. Com referência a essa compreensão, o termo foi usado para expressar a fonte original ou a origem das coisas, mas foi inserido na dinâmica humana como um componente importante de sua história.

Tomando como inspiração, ainda, um pensamento de Aquino (2004), é possível afirmar que o conhecimento dos princípios e não dos sinais é que pode produzir uma educação mais significativa. Nesse horizonte é o reconhecimento de princípios e não de informações que poderia proporcionar um projeto educativo compreensivo, e é o conhecimento dos princípios e não das instrumentalidades que poderia promover uma educação mais comprometida. Assim, o princípio não se configura como um elemento que é exterior à realidade, mas como uma energia que emerge da opção pessoal e da própria disposição social.

Essa proposta, com o aporte de distintas abordagens, é desenvolvida por meio da compreensão das características, dos aspectos e das tendências que configuram o diálogo como um princípio.

1.1 As características do diálogo

O diálogo é uma característica específica do ser humano e, historicamente, é possível observar que a condição humana foi sendo gestada e consolidada por meio de relações dialogais, e tal atributo esteve presente nas civilizações ancestrais de maneira informal, mas se tornou uma categoria formal, principalmente com a sistematização da sabedoria filosófica na Idade Antiga, com os pensamentos teológicos na Idade Média e com os conhecimentos científicos na Idade Moderna. É lógico que a experiência dialogal permeou, de uma forma ou outra, os paradigmas do conhecimento, mas para o aprofundamento dessa temática serão identificadas as possibilidades de criar, pensar e conversar como diretrizes adequadas, para compreender as características do diálogo.

1.1.1 Diálogo como possibilidade de criar

O diálogo como possibilidade de criação pode ser identificado em diversas circunstâncias, mas aqui se torna sugestivo retomar o paradigma teológico, que, no contexto da civilização ocidental, principalmente na formulação dos conceitos do cristianismo, buscou sua inspiração nos relatos bíblicos. Um dos relatos paradigmáticos encontra-se na narrativa da criação do mundo, quando no Gênesis “Deus disse” (Gn 1,3), e as coisas foram sendo criadas. O dizer, ou o dialogar de Deus, é uma ação criadora que se plenificou no compromisso com a humanidade, na medida em que o “Verbo se fez carne e habitou entre nós” (Jo 1,14).

Com referência a esses textos, é possível perceber que a história da salvação foi a efetivação da palavra dialógica que se estabeleceu na expressão trinitária, modelo perfeito de diálogo entre as pessoas divinas e a plena comunicação entre os homens. A experiência de um Deus cristão se realizou, assim, numa história de diálogo, configurada numa aliança pelas quais os interlocutores são capazes de comunicação e estão abertos ao dinamismo da vida.

Essa experiência fundante, pautada pelo mistério pascal, foi assumida pelas igrejas cristãs, que continuam proclamando esse mistério, num diálogo interior ao próprio espaço eclesial, mas principalmente com aqueles que estão seguindo as mensagens do cristianismo no mundo atual. Segundo Sobrinho, o seguimento do caminho de Jesus, que é a palavra encarnada, não se faz por meio de uma dialética conceitual, mas pelo compromisso com o crucificado e com a história dos crucificados. Conforme o autor, “a partir dos crucificados da história, sem pactuar com as suas cruzes, é que se deve anunciar a ressurreição de Jesus” (1985, p. 229).

O diálogo é, no horizonte do paradigma teológico, uma revelação pascal, mas também um anúncio dessa mensagem, principalmente para os crucificados da história, para que participem do mistério da ressurreição, inaugurando um processo dialógico criador e recriador da história. Certamente todas as profissões religiosas têm experiências similares, mas aqui se deseja destacar a potencialidade humana, que na sua relação com a divindade é capaz de continuar a obra da criação por meio do diálogo que se estabelece entre o imanente e o transcendente.

1.1.2 Diálogo como possibilidade de pensar

É possível perceber que o diálogo é, também, uma forma de pensar. Tal dimensão esteve incorporada, originariamente, à filosofia ocidental, que foi sistematizada no contexto da cultura grega, em que, na cidade (*pólis*), se exercitava a democracia e a cidadania, e nesse ambiente se efetivou a passagem de um paradigma cosmológico para um paradigma antropológico, bem como de um modelo de pensamento mítico para um modelo de pensamento dialógico.

Essa experiência seminal foi realizada por Sócrates, que fazia do diálogo uma forma de fazer filosofia por meio da conversação com os jovens, utilizando-se da ironia e do método maiêutico, que era uma dinâmica de pergunta-resposta-pergunta. Tal expressão original foi sistematizada por Platão, que fez do diálogo um gênero literário, para expressar o novo nome da filosofia, por meio da discussão e da dialética. Platão foi acompanhado

por Aristóteles, que propunha um diálogo entre os humanos e suas circunstâncias, principalmente por meio da investigação e da aporia. No conjunto dessas manifestações, de acordo com Síveres (2006), a filosofia era explicitada por meio do diálogo como uma forma reflexiva para compreender os problemas da humanidade e contribuir com sua transformação.

Os filósofos, com base no procedimento relatado, têm como eixo condutor o diálogo, que se transformou num diálogo filosófico por meio da conversação, da discussão e da investigação. No conjunto dessas expressões dialogais, destacou-se, na história da filosofia, a dialética, que, em conformidade com Chauí, é um método de conhecimento que “opera por uma espécie de purificação e decantação dos conceitos a partir do embate das opiniões contraditórias” (2002, p. 228). A dialética é, assim, um conceito filosófico que acompanhou toda a história da filosofia: com os gregos significou a relação entre a contemplação e ação política; na modernidade, com Descartes e Bacon, assumiu a conotação racionalista e empirista; e no período da revolução industrial, com o suporte da filosofia marxista, caracterizou-se pela conscientização e pela transformação.

O diálogo assume, também, o conceito de *práxis*, que é uma articulação entre a teoria e a prática, compreendida na educação como a relação entre o conceito e a experiência. Embora sejam atividades distintas, elas se exigem mutuamente porque o ser humano, de acordo com Arduini, é um modelo de dialética, tendo em vista que “vive a contradição entre o bem e o mal no cerne de sua existência” (2002, p. 9). Para isso, a *práxis* teria uma atitude criativa, exerceria uma atividade reflexiva e desempenharia uma ação transformadora, sendo entendida, portanto, como ação e reflexão, categorias apropriadas para desencadear a conversação.

1.1.3 Diálogo como possibilidade de conversar

O diálogo pode ser compreendido, ainda, por meio da conversação. Porém, no contexto das ciências modernas, com a contribuição de distintas apreciações, é oportuno retomar a proposta de Gadamer (2009), que parte do entendimento de que a realidade atual estaria demarcada pela sua

incapacidade de dialogar. Isso poderia ser visto pela atitude de isolamento das pessoas e grupos, pela monologização dos comportamentos individuais e coletivos, ou pela predominância das tecnologias e das instrumentalidades que ocupam quase todos os tempos e espaços destinados ao diálogo.

Apesar dessas características, Gadamer mostra a importância do diálogo como atributo natural do ser humano e vai buscar na filosofia antiga e no Renascimento o argumento de que o homem é um ser que possui linguagem e que, portanto, é um ser de conversação. Segundo o autor, a capacidade para o diálogo refere-se “à possibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente” (2009, p. 244). Essa disposição exigiria, por sua vez, uma atitude de aproximação mútua, uma comunhão humana coerente e um carisma, para desenvolver uma conversa e dinâmicas que apontem o caminho da verdade, que passa, principalmente, pelo diálogo.

Esse caminho tem a direção da singularidade, mas também da ampliação de possibilidades de relacionamento. Nessa dinâmica, o diálogo, segundo Gadamer, deixa marcas, desencadeia energias transformadoras e constrói a comunhão, “onde cada qual continua sendo o mesmo para o outro porque ambos encontram o outro e encontram a si mesmos no outro” (2009, p. 247). Para desenvolver essa capacidade de diálogo, é necessário ouvir o outro, entrar em conversação e procurar o entendimento pela confiança recíproca.

Ao retomar as características do diálogo como possibilidade de criar, pensar e conversar, projeta-se, também, a oportunidade de indicar alguns aspectos importantes do princípio dialogal.

1.2 Os aspectos do diálogo

Com o objetivo de partir do princípio dialogal, é indispensável reconhecer, principalmente, que no campo educacional prevalece, ainda, o monólogo em detrimento do diálogo, o discurso em prejuízo do pensamento dialogal e a preleção em detrimento da relação dialógica. Tal constatação aponta para a relação que se estabelece entre o discurso

e o diálogo, porque enquanto o discurso expressa uma verbalização do sujeito, o diálogo revela a razão de ser do próprio sujeito; enquanto o discurso é unidirecional, o diálogo é circular; enquanto o discurso busca atingir um objetivo, o diálogo procura abordar uma finalidade.

Essa tendência discursiva sempre esteve presente na história, mas, no contexto atual, chega-se ao entendimento de que a humanidade, em consonância com Gadamer, está revelando sua inabilidade para o diálogo, principalmente porque “nos acostumamos cada vez mais à situação de monólogo que caracteriza a civilização científica de nossos dias com a tecnologia informacional, de tipo anônimo” (2009, p. 251). O diálogo como um princípio torna-se, nessa conjuntura, um desafio para recuperar sua originalidade relacional por meio da ampliação da realidade, da disposição ética e da interlocução social.

1.2.1 Diálogo como ampliação da realidade

A realidade contemporânea pode ser analisada sob diversos prismas, mas aparece como dominante uma leitura que revela o predomínio do norte sobre o sul, do centro em relação à margem e do econômico em detrimento dos demais componentes sociais. Muitas outras polaridades poderiam ser indicadas, mas estas apontam para a necessidade de se instaurar um processo dialogal com o propósito de ampliar a compreensão da realidade.

A conjuntura referida impacta, também, a ascendência da racionalidade instrumental, na qual a predominância da técnica e da tecnologia está sendo dominante. Nesse caso, o fortalecimento do diálogo torna-se, também, uma oportunidade para ampliar o olhar sobre a realidade e expandir os conhecimentos sobre as diversas ciências. O diálogo apresenta-se, portanto, como um aspecto necessário não para sucumbir à lógica das tecnologias, mas para conviver com elas e ampliar o horizonte de seus significados.

Outro aspecto a ser considerado é a tomada de consciência de que, em muitas situações, as relações já estão preestabelecidas ou já foram estratificadas e, nesse caso, a relação se dá, prioritariamente, com base em critérios já definidos, em valores já sistematizados ou em juízos já

configurados. É possível concordar que o elemento mais estável é importante, mas na lógica dialogal é oportuno reconhecer a importância do movimento, ainda mais que a realidade contemporânea é compreendida, segundo Bauman (2011), pela liquidez do contexto histórico, seja das instituições sociais, seja das próprias relações humanas, e tal empreendimento somente será realizável com uma compreensão ampliada da realidade.

Nesse sentido, o diálogo é um exercício importante para compreender os distintos aspectos da realidade e uma dinâmica questionadora para mergulhar nas raízes ou nas razões que provocam ou promovem a realidade como ela se apresenta. O diálogo é, portanto, uma disposição que pode contribuir com a tomada de consciência da realidade que afeta a própria história humana.

1.2.2 Diálogo como disposição ética

A ética é um componente essencial da dinâmica dialogal porque reafirma a possibilidade de se buscar, conjuntamente, a realização da condição humana e a construção de uma sociedade justa e solidária. Nesse procedimento, a ética oferece as condições necessárias para o acolhimento e o reconhecimento do outro, bem como, pela propositura de uma disposição colegiada para exercer a cidadania e a democracia, aspectos recomendados para o exercício dialogal.

Para dar dinâmica a esse exercício, é aconselhável propor o diálogo, de acordo com Vaz, como um evento “de natureza ética e é por ele que a estrutura intersubjetiva do agir ético primeiramente se realiza” (2000, p. 74). É nessa linguagem dialogal, portanto, que se estabelece uma estrutura relacional que se configura como um projeto ético e que envolve os sujeitos que estão dispostos a vivenciar a dialogicidade. Tal movimento contribui, ainda, para formar uma comunidade ética, enquanto as realizações históricas se pautam por uma interlocução dialogal.

Além desse horizonte intersubjetivo, Vaz (2002) sugere que a ética deve ser inserida no contexto histórico, porque é por meio da tradição que a historicidade aparece tanto como costume quanto como hábito, considerados

princípios fundantes da ética, porque, ao exercitar a historicidade como um costume e como um hábito, busca-se, constantemente, construir uma história virtuosa e, portanto, uma civilização ética.

1.2.3 Diálogo como interlocução social

O diálogo como interlocução social esteve presente, de uma forma ou de outra, em todas as organizações sociais, mas, num contexto demarcado pela lógica global, é recomendável que ele influencie, também, essa realidade, contribuindo com a compreensão da situação e ampliando alternativas para se viver de forma digna, seja no nível pessoal ou no social.

Por essa razão, o diálogo é entendido, de acordo com Morin (2005), como uma unidade complexa entre duas lógicas que são antagônicas, mas também complementares, porque tais antagonismos permanecem e formam fenômenos complexos. Assim, na realidade social, muitas vezes estratificada e segmentada, o diálogo se caracteriza como uma energia propulsora da compreensão dessa conjuntura, bem como uma oportunidade para consolidar novas formas de convivência social.

Nesse procedimento é recomendável retomar a originalidade do aspecto dialógico, que tem na sua raiz semântica um significado que remete ao processo de percorrer o mesmo caminho ou de atravessar as mesmas estradas. Assim, o dialógico é um percurso humano, que conduz ao sentido da vida; é um discurso entre a identidade e a diferença que aponta para novas sínteses e uma passagem para as significações e os sentidos num projeto sempre aberto.

Ao retomar os aspectos do diálogo como ampliação da realidade, como disposição ética e como interlocução social, busca-se a dinâmica que caracteriza as tendências do princípio dialogal no contexto contemporâneo.

1.3 As tendências do diálogo

É possível perceber que o diálogo esteve presente na manifestação dos distintos períodos históricos e, ponderando que ele continua atual, é

recomendável compreender a importância dessa temática sob o horizonte de outras tendências. Essa constatação revela a necessidade de entendê-lo dentro de uma realidade demarcada pelo paradoxo, segundo Bauman (2011), entre uma sociedade estática e uma líquida; ou, conforme Lipovetsky (2005), entre uma realidade cheia e uma vazia; ou de acordo com Castoriadis (2009), entre um contexto de ordem e um de caos. Tais disposições revelam, ainda, o reconhecimento de uma realidade complexa, para a qual poderiam ser indicadas formas alternativas de estabelecer o diálogo, tais como a caordicidade, a flexibilidade e a virtualidade.

1.3.1 Diálogo e caordicidade

A conjuntura atual é marcada, conforme Castoriadis (2009), pela ordem e pelo caos e, por isso, é possível constatar que nos últimos decênios houve uma mudança significativa no exercício das relações pessoais e sociais, que passou de uma orientação mais ordenada para uma dinâmica mais caótica, entendida não como desordem, mas como uma disposição caórdica.

O movimento caórdico tem sua origem na dinâmica do coração, que pela sístole e pela diástole imprime uma energia capaz de desencadear a vitalidade do ser humano e da sociedade, e tal animação pode envolver, também, as distintas relações grupais e os diferentes organismos sociais. Muitas vezes essa percepção caórdica é entendida como caótica, quando na realidade compreende um procedimento de vitalidade pessoal e social.

Inaugurar um diálogo pautado não por conceitos pré-definidos, mas por processos dialógicos de contração e abertura, ou de movimentos caórdicos, contribui com experiências existenciais e com iniciativas organizacionais mais apropriadas para despertar e desenvolver o princípio dialogal.

1.3.2 Diálogo e flexibilidade

Compreendendo o mundo por meio de uma realidade mais líquida, conforme entendimento de Bauman (2011), o diálogo assume uma tendência mais flexível e tal proposta recupera uma dimensão originária do princípio

dialogal, no sentido de que as opções mais rígidas e as organizações mais estáticas estão cedendo espaço para experiências mais fluidas e instituições mais dinâmicas.

Uma dessas possibilidades é a retomada de vivências mais harmônicas, porque o exercício do diálogo diluiria relações antidialógicas, potencializando experiências mais dialógicas. Nesse direcionamento, embora se esteja convivendo com procedimentos fortemente marcados pelo poder, pela dominação e pela exclusão, estão sendo propostas iniciativas de busca de formas distintas de convivência pessoal e social.

No conjunto dessas iniciativas, é oportuno reconhecer a presença e a importância que assumiram as redes sociais, flexibilizando, principalmente, as formas de se relacionar e a maneira de distintos sujeitos entrarem em cena nas diversas comunidades virtuais. Ao mesmo tempo, espera-se das interações humanas uma disposição mais ajustada com as demandas flexíveis do contexto histórico contemporâneo.

1.3.3 Diálogo e virtualidade

Entendendo que a realidade, segundo a percepção de Lipovetsky (2005), está se revelando mais pela tonalidade do vazio, de modo especial pelo esvaziamento do sentido da vida em detrimento de uma concepção mais apinhada, denotada pelo preenchimento de ocupações e pelo consumo de mercadorias, o diálogo pode assumir uma tendência pautada pela virtualidade.

Tal percepção está de acordo com a necessidade de transformar uma conjuntura demarcada pela competição em possibilidades de cooperação, bem como mudar a predominância da uniformidade, para inaugurar experiências caracterizadas pela pluriversalidade. Essas dinâmicas revelam, ainda, um forte movimento unidirecional, quando a humanidade já exercita procedimentos mais multidirecionais.

Por essa razão, não se parte mais do critério de uma atividade dirigida, orientada ou direcionada, porque ela se manifesta pela unilateralidade, mas, sim, pela conexão, pela conversação e pela interação, que se expressam

pela multilateralidade, característica essencial das relações pautadas pela virtualidade.

No entanto, ao perceber o princípio do diálogo por meio de algumas características, de determinados aspectos e de algumas tendências, é recomendado aproximar-se do exercício dialógico compreendido como mediação dialogal.

2 A mediação do diálogo

As mediações dialogais são inúmeras, mas para sinalizar esse percurso são indicadas a dimensão antropológica com base na filosofia de Martin Buber; a epistemológica, com o aporte teórico de Boaventura de Sousa Santos; e a pedagógica, com a proposta educativa de Paulo Freire. A opção por esses teóricos se deu pelo fato de abordarem, de forma efetiva, a expressão da condição humana, a maneira como se constroem os conhecimentos e como estes podem ajudar no processo educativo.

Ao eleger essas dimensões, opta-se por um direcionamento para certa convergência e sincronicidade reflexivas, e a decisão pelos três teóricos se deu pela postura de complementaridade e especificidade deles, aspectos que podem ser percebidos em suas afinidades e diferenças.

As afinidades entre os três teóricos se dão porque eles revelaram uma preocupação com a vida humana nas suas relações pessoais, sociais e políticas; porque influenciaram, também, um projeto que anseia pela paz, principalmente pelo reconhecimento dos excluídos, por meio da justiça social; porque alimentaram sua prática na mística judaica (Buber), no sofrimento dos povos injustiçados (Santos) ou na mensagem cristã (Freire). Ao mesmo tempo, retornaram, com frequência às “âncoras” de sua experiência original, seja no estábulo para cuidar de cavalos, na vila para encontrar os conterrâneos, ou na sombra da mangueira para conversar com os amigos. Além disso, buscaram uma aproximação existencial com a periferia do mundo, seja em Jerusalém, na África ou na América Latina.

Nesse contexto, os três teóricos assumiram, mais do que uma disposição de guias, uma opção por serem companheiros de viagem; mais do que

propor conhecimentos de vanguarda, sugerem uma sabedoria de retaguarda; e mais do que indicar um caminho, colocaram suas pegadas no caminho e percorreram a mesma estrada de grupos, comunidades ou movimentos sociais.

Outras semelhanças são percebidas entre os autores, de modo particular no desenvolvimento de uma dinâmica de pensamento circular entre reflexão e ação, *logos* e *práxis*, ética e estética. Eles apresentaram, também, referenciais teóricos que dão suporte às mudanças necessárias no contexto atual, principalmente transformações sociais, e atuaram em ambientes universitários, sendo reconhecidos por diversas vezes com diplomas de doutor *honoris causa*, e desenvolveram, ainda, conceitos que influenciaram projetos educativos, principalmente para a formação de professores e a educação de adultos.

Esses teóricos compreenderam, no entanto, o processo educacional por meio do princípio dialógico, com base, também, em perspectivas metafóricas. Assim, a proposição de Buber, analisada por Murphy (1988), pode ser compreendida por meio da relação entre o funil e a bomba, enquanto que Santos (1999) aponta para uma ideia de universidade ou uma universidade de ideias, e Freire (1987) fala de uma escola bancária ou libertadora. Os três teóricos têm, portanto, uma percepção da realidade pautada pelo diálogo, mas propõem um processo que vai conduzindo às analogias propostas.

Por outro lado, as diferenças entre eles têm origem diferenciada no tempo existencial, na espacialidade geográfica, bem como nos pressupostos da proposição teórica. Eles têm uma ascendência religiosa, epistemológica ou política e compreendem o diálogo como uma maneira de se humanizar e como o jeito de conviver da humanidade, e apostam na educação como uma possibilidade para o desenvolvimento humano e social. Isso é explicitado, principalmente, pela proposta educativa deles: por meio dos “círculos de estudo” de Buber, dos “movimentos sociais” de Santos e dos “círculos de cultura” de Freire.

Essas experiências revelaram enfoques diferenciados e, juntamente com todo o referencial teórico construído, eles perceberam que as possibilidades de construção e transformação se dariam não por propostas desproporcionais

ou projetos desmesurados, mas por meio da aresta ou da senda (BUBER, 2001), da margem ou da periferia (SANTOS, 2010b), da fenda ou da abertura (FREIRE, 2005). Isso denota a importância de acreditar em procedimentos mais simples ou em experiências mais localizadas, porém sem desconsiderar a possibilidade de influenciar grandes mudanças no processo educacional e nos projetos pedagógicos, bem como em propostas de transformação social.

A mediação do diálogo é compreendida, portanto, por meio da dimensão antropológica, com base na filosofia buberiana; da dimensão epistemológica, da contribuição de Sousa Santos; e da dimensão pedagógica, da proposição freireana. Embora cada característica seja compreendida pela sua singularidade, é necessário lembrar que as três abordagens formam um conjunto interativo e integrado.

2.1 A dimensão antropológica

O princípio antropológico é compreendido com base na vida e na obra de Martin Buber. Ele nasceu em Viena-Áustria, em 1878, doutorou-se em filosofia na Universidade de Berlim em 1904, tornou-se professor catedrático na Universidade de Frankfurt em 1923, migrou para a Palestina e assumiu o magistério na Universidade Hebraica de Jerusalém em 1938, foi indicado para o Prêmio Nobel da Paz em 1959, morreu em 1965 em Jerusalém. O resumo de sua vida e de sua obra pode ser reconhecido na sua lápide, onde foi escrito um versículo do salmo 73: “Permaneço sempre contigo”. Esse fragmento explicita, portanto, a dinâmica essencial da filosofia buberiana, pautada pelo encontro, pela relação e pelo diálogo.

Entre a diversidade de influências de Buber, as principais foram efetivadas no período de sua infância mediante a leitura da tradição judaica e dos textos bíblicos. No estágio universitário foi influenciado pelos seus professores Wilhelm Dilthey e Georg Simmel, bem como pelos filósofos Platão, Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche, mas, principalmente, por Ludwig Feuerbach, de quem aprendeu o valor do sentido antropológico do Eu e do Tu. Para a formatação de sua proposta filosófica, foram de

fundamental importância, ainda, a contribuição de Gustav Landauer, de modo especial pela proposição do conceito de comunidade e de Franz Rosenzweig, pela proposição de que a história não é um progresso infinito, mas uma possibilidade de acolher a condição de eternidade.

Na formulação da antropologia filosófica de Buber, encontra-se o princípio dialógico, compreendido como uma abertura relacional que se exercita no cotidiano da vida. Nesse sentido, a reflexão partiria da experiência para se transformar num princípio ontológico e não o inverso, porque pela constatação que se tem da realidade, esta é identificada como “uma sociedade sem alma, padronizada, superficial e materialista” (*apud* BARTHOLO, 2001, p. 33). O projeto buberiano propõe, portanto, a mudança desse contexto, para potencializar, justamente, uma vivência baseada no encontro, no diálogo e na relação.

Para dar consistência a esses conceitos, Buber (2001) construiu uma antropologia filosófica, e no conjunto das suas obras destaca-se o livro *Eu e tu*, publicado em 1923, no qual ele apresenta o princípio do diálogo como relação e como encontro. Pela explicitação dessas categorias, mais do que ser identificado como filósofo, ele poderia ser reconhecido como alguém que teve uma fé profunda no ser humano (*Menschensein*), que teve um compromisso essencial com a vida concreta do dia a dia e que teve a consciência de que o diálogo é a condição de plenitude do ser humano.

A vida humana é feita de múltiplas relações, mas, no contexto dos seus princípios, ocorre num encontro de modo relacional. Para dar efetividade a esse tipo de relacionamento, Buber sugere duas formas que se identificam como “a dualidade das palavras-princípio que ele pode proferir” (2001, p. 3). Assim, o ser humano dispõe de duas formas relacionais pautadas nas palavras-princípio: Eu-Tu e Eu-Isso, que não são uma verbalização, mas palavras fundantes sobre as quais se estrutura a condição humana; não é uma expressão de dualismo, mas uma possibilidade de escolha. Essa dualidade, mais do que a composição de dois elementos, é a tensão entre energias que potencializa o ser humano para sua humanização.

Essas palavras-princípio ou palavras fundantes (*Grundwort*) não são conceitos ou ideias, mas atitudes e atos que revelam a realidade do Eu-Tu como relação (*Beziehung*) e encontro (*Begegnung*), e do Eu-Isso

como experimentação (*Erfahrung*) e utilização (*Gebrauchen*). Essas palavras-princípio são intencionalidades e possibilidades que garantem o suporte para Buber (2001) construir seu projeto antropológico-filosófico, compreendidas não como propostas valorativas no sentido de uma palavra ser melhor que a outra, mas no entendimento de que as duas dimensões são essenciais para a cultura humana. No idioma originário do autor, as palavras *entre* (*zwischen*) e *dois* (*zwei*) têm a mesma raiz, configurando a relação do tipo Eu-Tu com a categoria do entre, inaugurando o inter-humano como uma relação face a face, e a relação do tipo Eu-Isso como dois, estabelecendo uma relação dual de pessoas, fenômenos ou acontecimentos.

As palavras fundantes se expressam, segundo Buber (2001), nas relações humanas por meio da relação do tipo Eu-Tu e pela conexão do tipo Eu-Isso. A modalidade Eu-Tu identifica-se de modo especial pela gratuidade e pela vulnerabilidade, consideradas os pressupostos de uma relação face a face para criar um ambiente de encontro e de diálogo, enquanto a modalidade do Eu-Isso se caracteriza, prioritariamente, pelo interesse e pelo poder, características de realidades coisificadas e sobre as quais já se tem um conhecimento ou se detém algum domínio. Por isso a relação com o Tu se manifesta, preferencialmente, com pessoas e se explicita pelos desejos, e a conexão com o Isso se expressa, prioritariamente, com a diversidade das circunstâncias e se expressa pelas necessidades. Portanto, mais do que conceitos, são atitudes intencionais da condição humana e da realidade existencial que deveriam ser valorizadas.

Avaliando esse pressuposto, a relação Eu-Tu só ocorre no encontro, na relação e no diálogo, enquanto a relação Eu-Isso ocorre na apropriação, na conexão e na unidirecionalidade. No fundo é uma relação de aliança e uma conexão de contrato, uma relação ontológica e uma conexão epistemológica, uma relação dialógica e uma conexão monológica, uma relação do inter-humano e uma conexão instrumental, uma relação reveladora e uma conexão objetivante, uma relação imediata e uma conexão mediada, uma relação transparente e uma conexão reluzente.

Mas essa dupla possibilidade relacional com o mundo se explicita por uma dinâmica, na qual o Eu é único e singular em cada uma das relações. Por isso, na relação com o Tu, esse Eu é uma relação de reciprocidade e,

na relação com o Isso, esse Eu é uma experiência utilitária. Na relação com o Tu, esse Eu é uma pessoa que interage com o outro e, na relação com o Isso, esse Eu é um sujeito que interatua com o objeto. Nesse sentido, o Eu tem uma singularidade, mas ao mesmo tempo uma especificidade para cada tipo relacional.

Além de apresentar as possibilidades de ligação caracterizadas pela dualidade relacional, Buber (2001) destaca a importância do inter-humano que se estabelece nessas relações. No inter-relacionamento, mais do que valorizar a dualidade relacional, é preciso mergulhar nas profundezas dos seres em que ocorre uma relação identificada pela contemplação, pela reciprocidade e pela totalidade, aspectos que só podem ser proferidos na inteireza e na integralidade de uma relação do tipo Eu-Tu. Nesse âmbito ocorre a sinergia do *dia-lógos* e da *dia-práxis*, e existe, ainda, uma terceira esfera de relacionamento, que é explicitado pela comunhão entre a natureza, os homens e os seres espirituais. Esses movimentos tridimensionais: do Eu em direção ao Tu e vice-versa, do Eu e Tu numa relação do inter-humano, e a relação com o mundo e com Deus caracterizam o processo antropológico do ser humano.

Avaliar, portanto, a relação do tipo Eu-Tu como um processo relacional exigiria a presença da alteridade, que só seria possível afirmar por meio da categoria que revela a dimensão fundante do ser humano como Nós, isto é, a dimensão comunitária se constituiria num ambiente privilegiado para vivenciar o diálogo como reciprocidade. Mas, por outro lado, a relação do tipo Eu-Isso também é necessária para a sobrevivência, levando em conta, principalmente, as condições econômicas, políticas e sociais. A grande preocupação de Buber (2001) é com o fato de que a humanidade estaria atrelada excessivamente à dimensão do Eu-Isso, deixando de valorizar a relação Eu-Tu. As duas abordagens são importantes para o desenvolvimento da humanidade, mas, para viver humanamente de forma digna, é aconselhável recuperar a importância da relação do tipo Eu-Tu, ofuscada, na conjuntura contemporânea, pela relação do tipo Eu-Isso.

A relação do tipo Eu-Tu demanda, portanto, a presença das pessoas, dos fenômenos e do transcendente, presença que, assentada na vulnerabilidade

do Eu e na alteridade do Tu, permite um processo relacional permanente. Segundo Bartholo, “é o Tu que sempre se antecipa como oferta na situação dialógica. Cabe ao Eu a decisão de ir ao seu encontro, acolhendo-o em sua irreduzível e inefável alteridade, que sempre ultrapassa as possibilidades da objetivação e das descrições conceituais” (2001, p. 80). Portanto, cabe ao Eu, na sua responsabilidade, relacionar-se com o Tu, principalmente pela alteridade.

Considerando essas características fundantes de um relacionamento dos tipos Eu-Tu e Eu-Isso, é possível compreender que não se trata de dois tipos de homens, mas de possibilidades de o ser humano se expressar, principalmente por meio de duas formas, que não são antagônicas, mas sinérgicas; não são opostas, mas complementares; não são excludentes, mas harmônicas. Essa relação ocorre de diversas formas e, numa tentativa de interpretação da filosofia buberiana, Von Zuben (1982) recomenda que o encontro seja entendido como algo sempre atual, e que a relação possibilite um encontro sempre renovado. Tanto o encontro quanto a relação inaugurariam a dinâmica do diálogo, que se tornaria a forma explicativa do inter-humano, o qual, por sua vez, geraria novos encontros e novas relações.

Para que o evento relacional e a possibilidade do encontro ocorram, é recomendada uma dinâmica dialogal, que será compreendida como encontro, relação e criação.

2.1.1 Diálogo como encontro

O encontro é compreendido como um dos pressupostos essenciais do diálogo. Para entender essa proposta, é necessário retomar uma experiência realizada pelo próprio Buber, principalmente na vivência do desencontro (*Vergegnung*), quando sua mãe abandonou a família. Foi essa experiência de desencontro, vivenciado na infância, que potencializou o desejo e a necessidade de conceituar, mais tarde, o encontro (*Begegnung*) como uma relação dialogal.

A busca pela raiz da vivência familiar, da cultura judaica e da própria condição humana era um movimento constante na vida de Buber, mas seu enraizamento no movimento sionista, por meio da mística chassídica, e na compreensão humanista do ser humano, permitiu-lhe elaborar uma filosofia antropológica do encontro.

Segundo Buber (1964), nem uma antropologia individualista ou coletivista podem compreender o ser humano na sua integralidade, porque contribuem para desfigurar o rosto humano por meio de uma faceta individual ou de um recorte coletivo. Para superar esse antagonismo, o autor sugere uma disposição relacional que seja capaz de conhecer a própria humanidade, mas também de reconhecer a alteridade do outro, porque somente entre pessoas autênticas seria possível um encontro autêntico.

O encontro como um pressuposto do diálogo questiona as relações humanas que estão pautadas pela justaposição de dois seres; para reverter essa tendência, Buber (1964) propõe uma relação compreendida como um encontro *entre* eles. Essa possibilidade do inter-humano gera um afetamento *entre* eles, seja num processo interno ou externo, seja consigo mesmo ou com o outro, mas gera também um compromisso *entre* eles, no sentido de buscarem conjuntamente a realização da condição humana e da história.

O encontro *entre* eles é, conforme Buber (1964), a condição ontológica do diálogo. Por isso, o diálogo transcende a simples relação do Eu-Tu e inaugura o campo do *entre*, contribuindo para formar homens e comunidades autênticas. Nessa condição, é possível perguntar: *O que é o homem?* Bem como buscar uma resposta, que compreenda o ser humano como um *estar* em recíproca presença por meio de um encontro. Com esse questionamento, o autor busca superar uma antropologia individualista ou coletivista, e propõe uma antropologia relacional, isto é, o ser humano vivencia sua humanidade no encontro consigo mesmo, com os outros, com o universo e com o transcendente.

O diálogo, como princípio antropológico, é compreendido como um encontro que se explicita pela presença que não seria física, mas metafísica, revelando uma presença na profundidade do próprio encontro. Esse encontro como expressão do diálogo pode se manifestar, ainda, como relação.

2.1.2 Diálogo como relação

A relação tem um direcionamento, segundo Buber (2001), por um lado, para um centro vivo e, por outro, para uma relação recíproca vivenciada entre aqueles que estão envolvidos nessa dinâmica. Nessa tessitura, encontram-se, inicialmente, as próprias pessoas e, na sequência, a formação de comunidades. Mas independentemente dessa esfera mais pessoal ou comunitária, o essencial é esse centro vivo e ativo que promove e provoca as relações e que na ampliação relacional chega a uma relação com o transcendente.

A finalidade da relação, segundo Buber (2001), além de distintas abrangências, é apontar para um vínculo que se estabelece com o próprio ser. Nesse sentido, na medida em que se inaugura uma relação com o Tu, toca-se na essência do ser humano, criando-se um *ser-com*. Esse ser relacional, que se realiza, prioritariamente, na relação com o Tu, amadurece como sujeito e vai se atualizando constantemente.

Num processo de ampliação da dimensão relacional está, na sequência, o encontro com o outro e, de acordo com Buber, “Só quando eu chego a ter uma relação essencial com um outro, de forma que ele não é mais um fenômeno do meu Eu, mas é o meu Tu, só então eu experiencio a realidade do falar-com-alguém – na inviolável autenticidade da reciprocidade” (2009, p. 92). Com base nessa proposta, o Eu estabelece uma relação autêntica com o Tu, que nesse caso é o outro, e que pode ser identificado por outra pessoa, por outro grupo social ou até por um totalmente Outro.

Num horizonte mais amplo, encontra-se a comunidade, que não pode estar pautada pelos interesses e pelas instrumentalidades, pois, em conformidade com Bartholo, “Ela é o lugar do diálogo e dos encontros, onde as pessoas têm o eu-tu – e não o eu-isso – como o horizonte maior de possibilidade de suas relações” (2002, p. 31). A comunidade é o espaço do encontro onde acontece a aflição e a salvação, a dedicação e a comemoração.

Essas características contribuem para que o ser humano ou a civilização entrem numa relação, estabelecendo, de acordo com Buber (2001), um princípio de liberdade que potencializa suas energias criadoras e geradoras. Mas, na proporção em que indivíduos ou sociedades perdem essa capacidade

relacional, começam, também, a perder sua liberdade, estratificando-se e enrijecendo-se nas suas relações, reforçando, assim, o mundo do Isso. Nesse sentido, quanto mais se institucionalizam as experiências, mais elas tendem a perder a capacidade relacional e reforçam, também, o espírito cristalizador.

Na proporção em que todas as linhas relacionais se prolongam ou se entrecruzam, é possível inaugurar, segundo Buber (2007b), uma relação com o Tu eterno. Com isso, o autor afirma que cada relação com o Tu individualizado proporciona uma relação com o Tu transcendente, e essa relação com o Tu eterno não tira o sujeito de sua realidade e de sua condição humana, mas o projeta para estar no caminho em busca de uma relação plena e com um sentido que aponta para o infinito. Nessa disposição relacional, mais do que falar *de* Deus, é recomendado dialogar *com* Deus, porque o Tu eterno jamais pode ser transformado num Isso.

Este Tu eterno estaria entrando em relação constante com os homens, seja como palavra, como acontecimento ou como revelação. Dessa forma, falar *de* Deus é a expressão de uma relação do tipo Eu-Isso e falar *com* Deus é a explicitação de um tipo relacional Eu-Tu. Com base nessa proposta, as religiões, quanto mais estiverem falando de Deus, mais estarão se distanciando da própria divindade, mas quanto mais possibilitarem um encontro para falar com Deus, mais estarão aproximando a humanidade da divindade e vice-versa.

Além dessa disposição, existe ainda outra realidade que impacta a dimensão relacional das pessoas e sociedades, que é o dogma e a conversão. O dogma estaria vinculado às regras e a conversão à liberdade e nesse procedimento só seria possível estabelecer uma relação autêntica quando se tivesse por princípio a liberdade e como processo um constante caminho de conversão. A conversão não se restringiria a uma característica religiosa, mas a uma disposição antropológica que potencializaria os sujeitos para uma relação; por isso, em conformidade com Buber, “o evento que do lado do mundo se chama conversão, do lado de Deus, se chama redenção” (2001, p. 138). Compete, portanto, ao ser humano estar em constante processo de conversão, para promover a relação consigo mesmo, com os outros e com o transcendente.

Por isso, o princípio dialógico é a possibilidade de estar face a face, estabelecendo uma relação, porque o Eu só existe na relação, seja com o Tu ou com o Isso. Na relação com o Tu, o *estar* se efetiva, e na relação com o Isso, o *estar com* se efetiva. Na relação com o Tu há uma relação interpessoal e na relação com o Isso uma experiência se estabelece. Na relação do Eu-Tu, ocorre uma presença, uma responsabilidade e a manifestação da alteridade, e na relação do Eu-Isso existe a objetivação, a coisificação e a instrumentalização. Com o objetivo de potencializar a relação entre Eu-Tu, em detrimento da fortaleza do Eu-Isso, é recomendável que o diálogo seja compreendido, também, como criação.

2.1.3 Diálogo como criação

O diálogo, além da categoria do encontro e da relação, pode ser percebido como criação e, segundo Buber, “espera-se então do homem que está atento que enfrente com firmeza o ato da criação” (2009, p. 49). O ato criador é um elemento intrínseco à condição humana e para que o ser humano possa se humanizar é necessário que potencialize projetos e processos criadores, sejam eles biológicos, históricos ou simbólicos.

Dessa forma, o diálogo é uma possibilidade de criação, porque somos criados um com o outro, isto é, somos criados como humanidade. Nesse sentido, conforme Buber, “a criação não é uma barreira no caminho que leva a Deus, ela é esse próprio caminho” (2009, p. 93). Fazer do caminho criador um percurso coletivo, no qual o próprio Deus esteja presente, possibilita transformar a criação numa caminhada constante. Nesse sentido, o diálogo não permite um encapsulamento dos sujeitos envolvidos, mas potencializa formas criativas para criar e desenvolver o diálogo.

De acordo com Buber (1964), o diálogo que se estabelece entre os participantes estaria baseado no inesperado e no surpreendente, e tais características apontariam, fundamentalmente, para o princípio da criação. Nesse sentido, cada vez que se inaugura ou se desenvolve um diálogo, este teria como pressuposto uma dinâmica criadora, no sentido de gerar novos diálogos, que contribuiriam com a formação e a transformação dos indivíduos e das sociedades.

O ato criador, como expressão do diálogo, faz parte da cultura humana e, inicialmente, deveria estar presente na preocupação com a individuação do ser humano, mas, segundo Buber (2009), seria necessário desenvolver, posteriormente, a função de abertura que possibilitaria criar relações enquanto ser-próprio com o inter-humano. Essa possibilidade de abertura para o outro desencadearia toda a dinâmica do humano para se humanizar.

Essa proposta buberiana tem como pressuposto, portanto, o encontro, a relação e a criação, que não são conceitos e nem atividades entre dois seres, mas que explicitam uma atitude que acontece *entre* o Eu-Tu e, nessa relação, revela-se um ser-em-relação, porque faz ocorrer um encontro face a face, proporcionando um relacionamento com a alteridade. Nesse contexto é recomendável destacar que a alteridade antecede a existência do Eu, daí sua importância nos relacionamentos, porque ontologicamente exigiria uma relação e antropologicamente uma disposição do inter-humano, favorecendo a proposta antropológica do diálogo, que remete, por sua vez, à dimensão epistemológica.

2.2 A dimensão epistemológica

O princípio epistemológico é entendido com base na proposta de Boaventura de Sousa Santos. Ele nasceu em Coimbra, Portugal, em 1940, e doutorou-se em Sociologia do Direito pela Universidade de Yale em 1973. Atualmente é professor catedrático da Faculdade de Economia e diretor do Centro de Estudos Sociais e do Centro de Documentação 25 de Abril da Universidade de Coimbra; coordenador científico do Observatório Permanente de Justiça Portuguesa; e diretor da *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Como sociólogo, professor, poeta e ativista social, compreende-se como um intelectual não de vanguarda, mas de retaguarda e está construindo seu conhecimento por meio de uma narrativa mestiça, cuja influência adveio de passagens pelo Brasil, Moçambique, Índia, buscando caminhar com essas comunidades e com um mundo em mudança.

A influência de Santos esteve pautada, inicialmente, pela filosofia de Karl Marx, Pierre Bourdieu e Michel Foucault e, posteriormente, seja

para se distanciar desses teóricos ou para construir um novo paradigma epistemológico, buscou inspiração em Ilya Prigogine, que apresentou a proposta de “nova aliança”; em Fritjof Capra, que abordou a temática do “ponto de mutação”; e em Jürgen Habermas, que tratou do tema da “sociedade comunicativa”. Apesar dessas influências, rompeu com esses modelos, porque julgava que eles estariam acoplados, ainda, a um princípio colonizador e, por isso, se empenhou em construir uma *epistemologia do sul*, por meio de uma narrativa mestiça que pudesse potencializar uma ecologia dos saberes.

Boaventura de Sousa Santos está sempre vinculado aos movimentos sociais, com destaque para a criação e o acompanhamento do Fórum Social Mundial; preocupado com uma política que pudesse promover o Estado em detrimento do mercado; atento para defender a democracia, principalmente em países da América Latina e África; apostando na mudança de paradigma do conhecimento, que passaria de um pensamento indolente para emergente, vinculado, principalmente, ao tema dos direitos humanos e do meio ambiente.

Esse posicionamento tem como ordenamento um pensamento vinculado a uma percepção da realidade que se estabeleceu entre a regulação e a emancipação. A regulação estaria pautada numa razão instrumental e tecnológica, enquanto a emancipação teria como eixo articulador as experiências sociais e os movimentos alternativos de transformação social. Para fortalecer esta segunda opção, Santos propõe “construir um pensamento alternativo de alternativas” (2010b, p. 15); com o objetivo de desenvolver essa proposta, seria necessário, portanto, outro componente epistemológico.

Por isso, no campo do conhecimento, sua atuação investigadora estava voltada para os temas da epistemologia, da sociologia do direito, da teoria pós-colonial, da democracia, da interculturalidade, da globalização, dos movimentos sociais, dos direitos humanos. O conjunto dessas ciências é uma iniciativa para superar o eurocentrismo e o etnocentrismo, características da cultura ocidental, objetivando incorporar outras formas de pensar por meio do “pensamento do sul”. Essa epistemologia é compreendida por Santos e Meneses “como um campo de desafios epistêmicos, que procuram

recuperar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo” (2010, p. 19). Essa proposta revela, por um lado, o sofrimento humano causado pelo capitalismo e, por outro, a valorização de outras culturas como a indígena e a africana, bem como, acolhe outras formas de organização social, experimentadas principalmente na América Latina e na África.

Uma das instituições que poderiam contribuir com esse olhar do “sul” e com esse enfoque de “fora” do modelo hegemônico seria a universidade, mas para isso esta necessitaria de uma grande reforma e precisaria passar, segundo Santos (1999), de uma ideia de universidade para uma universidade de ideias. Para isso, seria preciso, ainda, compatibilizar a educação humanística e a formação profissional, a investigação e a experimentação, a institucionalidade e a comunidade, a cultura acadêmica e a popular, a educabilidade e a produtividade, a formação e a capacitação, bem como pautar-se por um processo emancipatório, por um projeto democrático e por uma proposta ecológica de construção do conhecimento.

Essa sugestão tem como princípios, conforme Santos (2010b), uma racionalidade cosmopolita, um pensamento alternativo de alternativas e uma sociologia das emergências. Essas categorias poderiam dar a sustentação a uma ecologia dos saberes, o que implicaria a construção e a comunicação dos saberes, identificada como “diálogo de saberes”.

A ecologia dos saberes, de acordo com Santos (2010a), tem como pressuposto o método da pesquisa-ação. Tal opção epistemológica inverte o direcionamento até hoje praticado, porque historicamente a universidade praticou uma forma de “extensão” que levou o conhecimento para fora da academia, quando deveria adotar, também, a “intensão”, acolhendo a diversidade de fenômenos e de saberes da sociedade.

Bem mais do que privilegiar direcionamentos para fora ou para dentro, é oportuno indicar a importância do diálogo de saberes. Esse diálogo se dá, em conformidade com Santos (2010a), entre o saber que circunda a academia e aquele que circula na sociedade. Na possibilidade de esse posicionamento se tornar viável, pode-se superar uma injustiça social que tem como pressuposto uma injustiça cognitiva.

Esse diálogo de saberes se caracteriza, segundo Santos, por uma ecologia de saberes, que “são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes, com o pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo” (2010a, p. 77). Essa proposta carrega em si a exigência de abertura para acolher a diversidade de saberes e a necessidade de criar comunidades epistêmicas que se relacionam com distintos conhecimentos, disponibilizados para uma variedade de aprendizagens.

A história da humanidade no século atual, embora com heranças do século passado, vive numa realidade complexa e perplexa e convive com uma dinâmica de transição e transformação. Nesse contexto, diversas poderiam ser as energias dispostas para mudar ou potencializar essa conjuntura, mas é possível indicar a contribuição significativa das ciências, apesar dos limites do próprio processo científico.

A predominância desse arcabouço conjuntural tem seu ancoramento, de maneira preferencial, num conhecimento mecanicista, cuja origem está voltada para a mecânica newtoniana, que privilegia, segundo Santos, “o como funciona das coisas em detrimento de qual o agente ou qual o fim das coisas” (2001, p. 16). Esse modelo epistemológico está pautado numa ciência objetiva, explicativa e nomotética, quando deveria levar em consideração, também, uma abordagem intersubjetiva, descritiva e compreensiva. Não se trata, no entanto, de sobreposição ou supressão de uma dessas dinâmicas, mas de promover um *continuum* entre ambas ou um diálogo entre as distintas formas de conhecimento.

Além dessa maneira de produzir conhecimento, com a predominância de uma forma linear, positiva e quantitativa, é possível perceber, conforme Santos (2001), uma preocupação com o próprio conteúdo do conhecimento, que em vez de encantar está desencantando, em vez de alegrar está entristecendo e em vez de transformar está alienando. Isso revela, então, uma disposição prepotente e predominante do próprio cientista, porque em lugar de instaurar um diálogo experimental com a diversidade de conhecimentos, fortalece um monólogo com sua maneira de experimentar a realidade.

Com o objetivo de minimizar ou até de superar essa forma mecanicista e esse conteúdo monológico, Santos propõe um “paradigma do conhecimento prudente para uma vida decente” (2001, p. 37). Essa proposta tem o caráter de ultrapassar a revolução científica do século 16, que propunha a mudança apenas na ordem da própria ciência, quando é preciso que as transformações compreendam tanto as mutações científicas, quanto as modificações sociais. Esse paradigma reconheceria a dinâmica dialógica (prudente) entre um conhecimento natural e social, local e total, científico e popular, quantitativo e qualitativo, ativo e contemplativo, bem como uma dinâmica dialógica (decente) de viver e sobreviver com dignidade.

Na diversidade dos seus escritos, Santos (2010b) distingue na modernidade, como já indicado, dois pilares dessa tensão dialética, que são a regulação e a emancipação. A regulação é feita principalmente pelo Estado, pelo mercado e pela comunidade, fortalecendo a dimensão da colonialidade na modernidade. A emancipação é conduzida pelos processos históricos, nas instituições, na política, na cultura e no conhecimento, reforçando a dimensão pós-colonial da modernidade. Percebe-se, no entanto, que as duas dimensões ainda articulam e reforçam a modernidade como colonialidade.

Além dessa constatação social, é possível perceber a mesma dinâmica na modernidade ocidental por meio de duas formas de conhecimento. Em conformidade com Santos (2010c), existe o conhecimento-regulação, compreendido como colonialismo, e o conhecimento-emancipação, entendido como solidariedade. A tendência colonialista é percebida, também, por Quijano (2010), ao afirmar que essa intenção se reflete na classificação social, impactando uma epistemologia planetária, ao afirmar um totalitarismo científico. Aspecto similar é apresentado por Arroyo (2012), ao detectar a existência de um pensamento abissal e sacrificial. Embora a configuração da regulação, da colonialidade e do sacrificial esteja inserida na dinâmica de produção do conhecimento, tais categorias impactam, também, a realidade social e política.

É por isso que a vida humana, no contexto atual, na perspectiva de Santos (2010b), está num momento de perigo, mas também de transição. Essa mudança se dá entre as categorias das raízes e das opções. As raízes são caracterizadas pela casa (*oikos*), que proporciona segurança, e as opções

pelo caminho (*hódos*), que leva ao movimento. Nessa dinâmica não é a exclusão de uma dessas modalidades que importa, mas a relação que se estabelece entre elas e a tendência para reinventar a emancipação social por meio da sociologia das ausências e das emergências.

Para compreender e implementar essa sociologia, Santos (2010b) recomenda cinco ecologias: de saberes, da temporalidade, do reconhecimento, das transescalas e da produtividade. Tais ecologias fazem parte de uma proposta articulada, mas, para o aprofundamento da temática em pauta, o diálogo será estabelecido como culturalidade, interculturalidade e pluriculturalidade.

2.2.1 Diálogo como culturalidade

É oportuno perceber, em conformidade com Santos, que não existe uma ignorância e nem saberes generalizados, porque toda a ignorância pode ser manifestação de alguma sabedoria, como todo saber pode ser a ignorância de algo ainda não sabido. Ao mesmo tempo, a ignorância não seria o ponto de partida e poderia fazer parte do próprio processo de aprendizagem na medida em que se tem consciência da desaprendizagem, porque “a utopia do interconhecimento consiste em apreender novos e estranhos saberes sem necessariamente ter de esquecer os anteriores e os próprios. É essa a ideia de prudência que subjaz à ecologia dos saberes” (2010b). É sob esse ponto de vista que o diálogo, como ecologia dos saberes, relaciona-se com os não saberes ou com os saberes ignorados, rejeitados, ou até silenciados, mas que fazem parte da expressão cultural.

No horizonte dos conhecimentos acadêmicos existe, no entanto, a predominância pelo reconhecimento dos saberes científicos, desqualificando todas as demais formas de conhecimento. Isso demonstra que a disponibilização desses conhecimentos, segundo Santos, não é direcionada para todos, mas atende a um grupo privilegiado, que geralmente faz dessa apropriação uma forma de dominação sobre aqueles que não dispõem desses conhecimentos. Por isso que, segundo o autor, “a injustiça social se assenta na injustiça cognitiva” (2010b, p. 106), fato que pode promover

mais ainda a desigualdade tanto social como epistemológica. Para reverter essa situação, não basta empreender uma distribuição dos conhecimentos científicos, mas buscar conhecimentos alternativos, valorizar epistemologias científicas diversificadas e promover a interdependência entre saberes científicos e culturais.

Com o objetivo de acolher tal possibilidade, é necessário, inicialmente, aceitar que os conhecimentos científicos não são únicos e não são unívocos. Nesse caso é recomendável propor que cada tipo de saber contribua com o conhecimento, porque em cada conhecimento existem tanto limites quanto potencialidades. Por isso, conforme Santos, “O confronto e o diálogo entre saberes é um confronto e um diálogo entre processos distintos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias” (2010b). Toda essa proposta não se restringe apenas às ciências e aos conhecimentos, mas ao conjunto da ecologia dos saberes, em que a culturalidade é o espaço apropriado para o desenvolvimento do diálogo, ou onde a “sociologia das ausências” potencializa a diversidade de saberes e o reconhecimento dos distintos atores, das diversas práticas sociais e das variadas interculturalidades.

2.2.2 Diálogo como interculturalidade

Durante os últimos dois séculos, a epistemologia pautou-se pela monocultura da ciência, da política e da própria cultura. Por isso, em concordância com Santos, é preciso superar o modelo que mantém uma centralidade rodeada por diversas culturas consideradas secundárias e introduzir o paradigma intercultural, no qual a diversidade de conhecimentos faz parte, como alternativa, de um processo que contribui para a construção “de uma sociedade mais justa e mais democrática, bem como uma sociedade mais equilibrada em suas relações com a natureza” (2010b, p. 108). Essa proposta não exige a contribuição específica de cada conhecimento, mas é necessário que todos, dentro de suas especificidades, contribuam com juízos éticos e políticos compatíveis com um projeto em que as diversidades e as diferenças sejam reconhecidas.

Esse desafio é percebido, também, no ambiente educativo, e Gadotti (1998) faz uma observação procedente, no sentido de mostrar que o espaço da educação estaria repleto, como ponto de partida, das experiências locais ou das expressões culturais, mas estariam dando sempre um novo passo numa dinâmica de ampliação desse contexto, com a incorporação da interculturalidade, criando a percepção de que existem culturas diversas e distintas como ponto de chegada.

No espaço e no tempo das interculturalidades, o diálogo assumiria, com base em Santos (2010b), a condição de reconhecimento dos distintos sujeitos e das diversas experiências, das formas e modos de produção, dos sistemas e grupos de classificação social, dos modelos e projetos de democracia, dos tipos e categorias de informação e comunicação. Todas essas manifestações, entre outras, revelam a necessidade de uma mudança cultural, passando de uma expressão monocultural para uma expressão intercultural, ou de uma manifestação uniforme para uma manifestação pluriforme.

Essa tendência vem sendo fortalecida porque, conforme Santos, “as perspectivas interculturais têm vindo a permitir o reconhecimento da existência de sistemas de saberes plurais, alternativos à ciência moderna ou que com esta se articulam em novas configurações de conhecimento” (2010b, p. 152). Embora tal iniciativa ainda seja bastante localizada, principalmente nas áreas periféricas da modernidade epistemológica, cresce de forma acentuada um conhecimento que se coloca nas encruzilhadas dos saberes e das tecnologias, buscando afirmar a diversidade e a interculturalidade dos conhecimentos, que podem fortalecer-se por meio do diálogo como pluriculturalidade.

2.2.3 Diálogo como pluriculturalidade

O diálogo como pluriculturalidade tem como pressuposto a própria diversidade cultural. Esse fato exige a superação de um processo monocultural, para o reconhecimento da diversidade ontológica e antropológica, dentro da qual é possível estabelecer diálogos com as características, segundo Santos

(2010b), da diversidade e da diferenciação, bem como da pluralidade e da globalização. Com essa proposta, busca-se romper com o modelo de unidade, herdado principalmente do Iluminismo e com a proposta da normatividade, legado advindo das ciências positivas e mecânicas.

Apesar do esforço por mudanças nos paradigmas epistemológicos, o conhecimento científico é, consoante Santos (2010b), a forma ordinária de conhecimento e de suporte da vida em sociedade e, em decorrência disso, privilegia os grupos acadêmicos e sociais que sustentam esse modelo epistemológico. Além desse distanciamento, criou-se uma fissura entre os conhecimentos e a realidade social, condicionando a ciência aos ambientes científicos, de forma geral, desvinculados do cotidiano das pessoas e dos fenômenos sociais. Com base nessas características, houve um reducionismo epistemológico para aspectos que são, de forma preponderante, regulados pelo mercado, quando revelariam, interna e externamente, a pluralidade da própria ciência e contribuiriam com o desenvolvimento de toda a sociedade.

A diversidade epistemológica é compreendida, de acordo com Santos, por meio da pluralidade interna e externa. A interna revelaria a diversidade de fazer ciência e a externa demonstraria as possibilidades relacionais entre a ciência e os outros conhecimentos. O autor reforça, nesse caso, a importância de “passar da pluralidade interna à pluralidade externa, da diferenciação interna das práticas científicas à diferenciação entre saberes científicos e não científicos” (2010b, p. 152). A pluralidade poderia, dessa forma, reconhecer os distintos conhecimentos culturais e estaria aberta para acolher, reconhecer e integrar a diversidade dos conhecimentos culturais ou interculturais, criando constelações de conhecimentos ou fomentando uma ecologia de saberes, aspectos considerados essenciais para desenvolver a dimensão pedagógica.

2.3 A dimensão pedagógica

A dimensão pedagógica é compreendida com referência à proposta de Paulo Freire. Freire nasceu em Recife, Brasil, em 1921; quando criança, aprendeu a ler e escrever com os pais, “à sombra das mangueiras”; quando

jovem, estudou na Faculdade de Direito do Recife; em 1947, foi convidado para trabalhar no setor de educação do Sesi, Regional de Pernambuco; em 1963, foi convidado pelo então ministro da Educação para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, mas com o golpe militar, em 1964, começa o processo de exílio. Esse período não foi apenas um afastamento do país, mas, segundo seu depoimento, foi uma “situação-limite” que o estava provocando sempre. Nesse tempo, dedicou-se, principalmente, ao exercício da docência, inicialmente no Chile e, posteriormente, em Cambridge, Harvard e Genebra. Além dessa atividade institucional, dedicou-se a partilhar suas experiências e pedagogias, peregrinando principalmente pela América Latina, Ásia e África. No retorno do exílio, entre muitas funções, foi secretário de Educação na Prefeitura de São Paulo e professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Morreu em abril de 1997.

O princípio pedagógico poderia ser aprofundado com base em distintas propostas, mas a opção por Paulo Freire justifica-se pelo fato de ele articular, de forma dialógica, o conhecimento seminal dos gregos e dos semitas, culturas consideradas como os alicerces da civilização ocidental. Segundo Cintra (1998), a proposta freireana tem como objetivo uma educação pautada pelos princípios da filosofia, da racionalidade e da política, cuja inspiração vem da Grécia, e pelos pressupostos da comunhão, da humanidade e da coletividade, princípios da proposição semita. É essa relação, segundo o autor, entre a teoria e a prática, a reflexão e o engajamento, a mente e o coração, que proporciona o diálogo, fecundando pensamentos do coração ou fertilizando corações pensantes, propondo, assim, um amor à sabedoria (gregos) e uma sabedoria amorosa (semitas).

Além desse pressuposto conceitual e experiencial, as influências teóricas de Paulo Freire estão ancoradas, principalmente, na filosofia de Karl Marx, Antonio Gramsci e Amílcar Cabral, para compreender a realidade; na proposta pedagógica de Ivan Illich, John Dewey e Lev Vygotsky, para fundamentar seu projeto educacional; e na contribuição de Gabriel Marcel, Emmanuel Mounier e Martin Buber, para construir a relação dialética existencial e dialógica. Considerando essas contribuições, entre tantas outras, é possível entender a importância que Freire dá à

realidade social, principalmente à necessidade de sua transformação, para um projeto educativo que tenha como referência a relação dialógica e a proposição de uma sociedade pautada por relações éticas.

A construção teórica e a proposta pedagógica freireanas foram possíveis graças a essas influências, mas, principalmente, porque Freire escutou a voz dos sofredores, tateou as pegadas da realidade social, refletiu dialeticamente com a razão e a emoção, engajou-se por uma sociedade libertária e uma educação libertadora e embalou os sonhos da utopia e do inédito viável. Além disso, teve como pressuposto uma compreensão antropológica pautada pela vida cotidiana, uma apreensão dialógica revelada na comunicação, um entendimento educacional como prática da liberdade e um engajamento orientado por valores como a politicidade, a eticidade e a esperança.

As tendências existenciais e conceituais em Freire são muitas, mas vai se destacando a característica mais evidente que é a pedagogia política. Tal opção pode ser percebida pela proposta pedagógica, principalmente pela pedagogia do oprimido, da autonomia e da esperança, e pelas cartas pedagógicas. O conjunto dessas obras, juntamente com as demais, revela uma pedagogia mais crítica, radical e libertadora, e sua tarefa, conforme o autor, “é trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta” (2000, p. 43). Percebe-se, portanto, que a pedagogia freireana está pautada pela compreensão de uma realidade injusta, que seria transformada por meio da educação, compreendida com base nos princípios da ética incorporada a um projeto político e, nesse contexto, afirma-se a politicidade da educação e a educatividade da política.

O diálogo, em conformidade com Freire (1987), é um fenômeno humano que se explicita, principalmente, por meio da palavra, caracterizada pela dialogicidade da reflexão e da ação. Nesse sentido, a palavra autêntica constitui-se uma *pronúncia* transformadora do mundo e uma dinâmica de fazimento do próprio ser humano. A dimensão dialogal é, portanto, uma exigência existencial do fazer-se humano e do construir sua historicidade, e uma categoria essencial de sua proposta é a palavra dialogada, que se expressa como dialogicidade.

A dialogicidade é um enunciado retomado da dialética grega e incorporado à dinâmica do diálogo. Com isso, busca superar a compreensão da dialética moderna, que está pautada por tese, antítese e síntese, e introduz o diálogo como componente da subjetividade humana e como possibilidade de construção histórica. A dialogicidade seria, na concepção de Zitzoski (2008), uma postura educacional humanizadora, pautada pelo diálogo crítico e criativo em relação à existência humana.

Essa abrangência histórica posiciona o ser humano para estar no mundo, porque isso implica concordância com Freire de “necessariamente estar com o mundo e com os outros” (2012, p. 32). Existe uma relação intrínseca entre a subjetividade e a intersubjetividade e entre mundanidade e alteridade, características essenciais para estabelecer um processo dialogal, pelas quais os seres humanos, seja pela sua individualidade ou sociabilidade, vão se fazendo humanos e construindo sua história.

O diálogo é uma exigência existencial e assume a característica de dialogicidade, que para Freire (1987) é a essência da educação como prática da liberdade. Essa prática não ocorre no encontro entre educador e educando, mas quando ambos se dispõem a elaborar perguntas e a sintonizar seus projetos educativos em torno de um conteúdo programático. Esse conteúdo careceria, por sua vez, reconhecer os traços característicos da realidade e tornar-se um projeto político de transformação dessa realidade.

O diálogo para Freire (1987) caracteriza-se como um fenômeno humano e se expressa pela palavra. Essa palavra não seria apenas uma verbalização, mas a manifestação dos elementos constitutivos do ser humano e, nesse caso, todas as dimensões humanas seriam palavras e contribuiriam para estarem numa relação dialogal por meio da ação e da reflexão. Na continuidade, o diálogo seria uma exigência para transformar o mundo e, assim, a palavra assumiria a condição de uma práxis. A palavra seria, portanto, uma relação dialogal entre a teoria e a prática e uma atuação transformadora como ciência e experiência.

A educação dialógica, para além da pronúncia do mundo se expressa, segundo Freire (1987), pela importância de as relações humanas estarem pautadas pela confiança, pela amorosidade e pela esperança. Mas, para

além dessa dinâmica relacional, é aconselhável uma intencionalidade que busque a transformação, exigindo, por sua vez, um pensamento crítico, uma conduta pautada pela verdade e uma atitude baseada na solidariedade.

Essas características contribuem para que a relação não se transforme numa conquista do outro, mas provoquem, de acordo com Freire (1998), uma disponibilidade para o diálogo. Tal disposição exigiria o respeito àqueles que são diferentes e que fizeram opções diferenciadas, assim como uma abertura para acolher as diversidades e com elas, nesta multiplicidade de opções, construir novas relações pessoais, sociais e educacionais.

Por isso, o elemento fundante de uma verdadeira educação é, para Freire (1977), um processo dialogal. Com base nesse pressuposto, o princípio pedagógico iria romper com toda a forma de alienação, manipulação e opressão e proporia uma alternativa condizente e confiável na libertação, na esperança e na autonomia, destacando-se a natureza do diálogo por meio da relação entre a opressão e a autonomia, entre distintas abordagens do diálogo como um princípio pedagógico, e estaria propondo as categorias da problematização, da comunicação e da transformação.

2.3.1 Diálogo como problematização

O diálogo como problematização, principalmente entre educador e educando, contribui, segundo Freire (1977), para uma postura crítica que percebe a interação entre os diversos saberes. Daí a importância de cada sujeito reconhecer que dispõe de conhecimentos, mas principalmente da necessidade de construir, conjuntamente, novos saberes. Assim, a possibilidade de construir novos conhecimentos parte da problematização conjunta para chegar a uma conscientização ou a uma interconscientização.

O ato de problematizar é uma característica do educador e do educando, que se autoproblematizam no exercício de sua condição, bem como problematizam a realidade para que ela possa ser transformada em objeto do conhecimento. Isso demanda uma vinculação com seu processo de crescimento pessoal e com seu engajamento social, considerados

disposições favoráveis para estar em constante processo de aprendizagem e em constante empenho para transformar a realidade.

A problematização ordenaria, portanto, o despertar de uma consciência que aponta para uma intencionalidade do conhecimento que, para Freire (1987), articula o educador e o educando como sujeitos de um processo que busca o objeto cognoscível. Esta não é, no caso, uma ação isolada, mas uma atitude de seres humanos que se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, pela realidade e pelos fenômenos.

O diálogo, como problematização no espaço educativo, possibilita o encontro das pessoas para pronunciar o mundo como compreensão e transformação. Isso demanda um procedimento adequado para formular as perguntas, conhecer as respostas que já foram dadas a esses questionamentos e saber que as respostas não estão prontas e que não estão todas dadas. Considerando essas abordagens, é possível afirmar que a pergunta é um exercício favorável ao pensamento, melhor dizendo, problematizar ajuda a pensar. Portanto, no exercício de problematizar, não se está colocando obstáculos, mas buscando o autoconhecimento, os conhecimentos e os reconhecimentos.

A problematização não tem objetividade em si mesma, mas torna-se uma dinâmica essencial do diálogo que, mediada pela conscientização, mostra a finalidade de uma práxis transformadora. Essa ação e essa reflexão contribuem com o diálogo que se apregoa como comunicação.

2.3.2 Diálogo como comunicação

A condição humana é caracterizada pela comunicação. O ser humano é um ser de palavra e isso demanda, por sua vez, uma estrutura e uma dinâmica mais horizontal. Na perspectiva dessa energia, segundo Freire (1977), a comunicação se transforma em intercomunicação e a subjetividade em intersubjetividade, consideradas características específicas de um mundo cultural e de sujeitos históricos que se expressam pela reciprocidade intercomunicativa e pela responsabilidade intersubjetiva.

Esse significado pode ser buscado, contanto que a comunicação seja uma atitude dialogal ou um ato comunicativo. Confirmando essa abordagem, Freire argumenta que “o que caracteriza a comunicação enquanto esse comunicar comunicando-se é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (1977, p. 67). Essa atitude favorece, além de uma interação pessoal, uma disposição para se relacionar com os objetos do conhecimento, constituindo uma pedagogia dialógica.

Fazer do ato dialogal uma atitude comunicativa permite compreender que um diálogo comunicativo pode revelar a profundidade existencial do ser humano, porque, conforme Freire, “a palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração” (1987, p. 20). Além de manifestar a condição existencial da humanidade, é um processo recomendado para estabelecer uma pedagogia dialógica.

Tendo como referência Freire, o diálogo nasce e floresce no amor, na humildade, na esperança, na fé, na confiança e, com base nessas virtudes, é possível afirmar que “só o diálogo comunica” (1982, p. 107). Portanto, só há comunicação efetiva quando esta está pautada e é resultado de um diálogo e, na medida em que se estabelecesse o diálogo, é possível acreditar que o antidiálogo é fruto do desamor, da arrogância ou da autossuficiência. No entanto, ao possibilitar a passagem da atitude antidialógica para o diálogo, passa-se, também, da atividade de fazer simples comunicados para uma comunicação dialógica.

Caracterizando o diálogo como um princípio pedagógico, inibe-se uma atitude de conquista ou de manipulação, porque, na abordagem de Freire, “o diálogo, que é sempre comunicação, funda a co-laboração” (1987, p. 166). Com base nessa proposta, a educação, mais do que conquista, é colaboração, e a comunicação, mais do que manipulação, é desvelamento.

Essa característica incide no percurso educativo, fazendo com que a educação se transforme em comunicação, em diálogo, em palavração. Tal possibilidade se efetiva, em conformidade com Freire, não numa simples transferência de saber, mas num “encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (1977, p. 69). A comunicação como um princípio, principalmente no espaço educativo, revelaria o

significado significativo do diálogo, e isso pode ser proposto pelo diálogo como transformação.

2.3.3 Diálogo como transformação

O diálogo como transformação é um atributo específico da proposta de Freire, que sugere que o diálogo pode ser vivenciado e, nesse caso, não basta uma verbalização, mas um empenho constante de transformação da realidade. Na proposição do autor, “o diálogo é 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). Nesse patamar de compreensão, a transformação torna-se, portanto, um requisito importante do princípio pedagógico.

Esse princípio consiste, ainda, em compreender o ser humano, na abordagem de Freire (1977), como um ser da práxis que articula a ação e a reflexão. A mudança da realidade não se dá como ativismo ou militância, mas com base numa reflexão consciente em que os sujeitos históricos participam de um processo de transformação pessoal, social e ambiental.

Esse procedimento necessita de um engajamento para potencializar a passagem de situações-limite para o inédito viável. A categoria do inédito viável, segundo Freire, “encerra nela mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. Na transformação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e todas” (2008, p. 234). Na linha da temporalidade, esse inédito não está definido, mas se apresenta como um desafio; na linha da espacialidade, não está demarcado, mas se expõe como possibilidade; e, na linha do processo, não está determinado, mas se oferece como multiplicidade.

O diálogo, de acordo com Freire (1977), tem a função de problematizar o próprio conhecimento e, assim, como tudo pode ser problematizado, o conhecimento também pode sê-lo e, na possibilidade de tal disposição se efetivar, inicia-se um processo de transformação, compreendido como um fenômeno histórico que se constrói por meio de uma relação entre o individual e o coletivo, o cultural e o social, o local e o global.

É oportuno perceber, ainda, que a vida e a obra de Freire apresentam o princípio dialogal revelando a amorosidade, a cognitividade e a praticidade, articulando, assim, a reflexão e a ação, para promover a transformação. Essa proposta não se esgota num ativismo, mas necessita do sonho, porque “é possível vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho” (2001, p. 30). A transformação, seja ela pessoal, social ou ambiental, torna-se, então, uma atividade concreta e uma atitude utópica pautada pela dinâmica da dialogicidade.

O diálogo como mediação, por meio das dimensões antropológica, epistemológica e pedagógica, se consolidou como um pressuposto pedagógico e foi qualificado como expressão de humanidade, de cientificidade e de educabilidade, fazendo com que tais atributos apontassem, também, para a intencionalidade do diálogo.

3 A intencionalidade do diálogo

A natureza do diálogo, sob as diversas dimensões, influencia o jeito de ser da condição humana, a maneira de proceder para construir conhecimentos e o modo de encaminhar um processo educativo. Essa influência é percebida nos pressupostos que caracterizaram as palavras-princípio ou as palavras geradoras que definiram a intencionalidade do diálogo.

O diálogo tem uma natureza comum, mas a intencionalidade em Buber (2009) tem uma característica *dialógica*, que não é apenas um relacionamento entre os homens, mas um comportamento de um para com o outro, que parte de uma atitude interior e assume a condição de reciprocidade; em Santos, é uma *dialética* (2010c) que se caracteriza pela pluralidade interna e externa, para fomentar a ecologia dos saberes; e, em Freire (2012), o diálogo se explicita como *dialogicidade*, entendida como reflexão e prática da liberdade, para transformar a realidade.

Essa percepção da relação dialógica, dialética e da dialogicidade resgata a importância do vínculo pessoal, aprofunda a relação com o conhecimento e amplia as possibilidades pedagógicas. Nesse sentido, é necessário ampliar os horizontes, para acompanhar as constantes e profundas transformações

sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, e se comprometer com um processo dialógico que se configura na proximidade das pessoas e na interatividade dos grupos sociais, para, em parceria, instaurar um novo modelo de convivência humana.

Portanto, o diálogo como um componente antropológico, epistemológico e pedagógico será compreendido pela retomada dos conceitos de Buber entre a relação e a experiência, pela percepção de Santos entre a emancipação e a regulação, e pela proposição de Freire entre a autonomia e a opressão. Embora essa dualidade tenha sido abordada pelos autores, será reforçada a importância das categorias da relação, da emancipação e da autonomia, respectivamente, para se chegar ao diálogo como intencionalidade de natureza dialógica, dialética e como dialogicidade.

3.1 A natureza dialógica

A intencionalidade do diálogo, com base na proposta de Buber, revela a importância do percurso dialógico e, para se chegar a esse objetivo, será abordada, inicialmente, a correlação entre experiência e relação, para depois expressar a importância do diálogo como relação, que orienta para a natureza do diálogo como manifestação do dialógico.

3.1.1 A correlação entre experimentação e relação

A natureza do diálogo é a mesma, mas sua intencionalidade parte de pressupostos diferenciados. Assim, a natureza do diálogo em Buber parte da correlação entre relação (*Beziehung*) e experiência (*Erfahrung*), ou de uma disposição vinculante e passante, respectivamente, a partir da palavra-princípio do tipo Eu-Tu e Eu-Isso. Nesse procedimento, quem profere a palavra Tu não possui nada porque, segundo o autor, “permanece em relação” (2001, p. 5), e esse permanecer é estar na relação, é ficar vinculado a um relacionamento, é estabelecer uma relação vinculante, enquanto o Isso revela a posse, fortalece a cadeia produtiva e estabelece apenas um contato entre distintas experimentações.

Essa correlação entre a relação e a experimentação pode ser percebida, também, no processo educativo, fato que possibilita compreender que o sujeito educativo, de forma preponderante, esteve conectado aos conhecimentos ancestrais na antiguidade e a uma conexão com o transcendente na Idade Média. Na modernidade, porém, o sujeito educativo não se identificava mais com os ancestrais ou com as divindades, mas muito mais consigo mesmo e, nesse caso, a referência do sujeito educativo estava, fortemente, vinculada a si mesmo.

Tal tendência tornou-se preponderante por meio do Iluminismo, cuja preocupação maior foi com a consciência individual, cultivada por meio dos conhecimentos científicos e dos instrumentos tecnológicos. O sujeito dentro dessa conjuntura tinha como referencial educativo a racionalidade, por meio da qual buscava superar os entraves históricos e construir seu próprio desenvolvimento.

Com o passar do tempo, essa tendência foi se empoderando, fazendo com que o sujeito educativo ficasse refém de sua própria individualidade. A partir disso, as dificuldades, para exercitar um relacionamento com os outros sujeitos e com os distintos fenômenos, tornaram-se quase impraticáveis, chegando-se a ponto de o sujeito fechar-se sobre si mesmo, isolando-se da realidade social e cultural.

Aos poucos apareceram alternativas a esse fenômeno da racionalidade individualista e para isso pode-se lembrar do movimento romântico, proposto pelo idealismo pós-kantiano, que sugeria um elemento agregador a essa corrente individualista, o aspecto emocional; também, a colaboração da sociologia clássica, tendo como referencial o marxismo, que propunha uma abordagem social; e, ainda, a corrente pragmática, liderada pela filosofia deweyniana, que apontava para um pressuposto democrático. Esses movimentos de afirmação do sujeito educativo pelo emocional, pelo social e pelo democrático, sem desconsiderar outros aspectos, revelam a preocupação em compreender o sujeito não somente a partir de sua experiência individual, mas, de acordo com Guattari e Rolnik (1996), dentro de uma relação rizomática na qual diversas possibilidades educativas podem ser consideradas.

3.1.2 O diálogo como processo relacional

Na correlação entre a relação e a experimentação, é oportuno citar a importância de se compreender o diálogo como um processo relacional e, com referência a essa proposição, existe a possibilidade de reconhecer a educação pela compreensão plena do ser humano, que contribuiria para a formação integral desse sujeito educativo por meio de uma diversidade de relações pessoais, epistêmicas ou educacionais.

No horizonte desse procedimento integrador, existe a possibilidade de entender a condição humana pela sua característica antropológica, confirmada pela afirmação de Arduini (2002) de que a antropologia é a expressão da totalidade pluridimensional de todas as dimensões do ser humano. Considerando esse enunciado, a relação como um componente antropológico revelaria que o ser humano seria compreendido pela integralidade do gênero e pela horizontalidade geracional, bem como pela diversidade cultural e pela potencialidade espacial e temporal.

Por essa razão, no processo educativo, a intencionalidade dialogal como relação é um componente essencial e, para referendar essa proposta, Coll afirma que “a abordagem dialogal não é uma simples fonte de informação, mas um caminho para chegar, a partir do interior, a uma compreensão e a uma realização mais profundas do outro e de si mesmo” (2002, p. 87). É por meio dessa relação entre o eu e o outro que a dinâmica antropológica do diálogo vai se efetivando por meio das categorias relacionais.

Considerando que o ser humano, segundo Severino (2007), é um ser de relações, e para exercitar essa condição existencial básica, é recomendado comunicar-se consigo mesmo, com os semelhantes, com a cultura e com a natureza. Essa rede relacional configura as possibilidades que o ser humano dispõe para criar e vivenciar sua humanidade e estabelecer relações significativas com os outros.

A dinâmica do diálogo, na filosofia buberiana, tem distintas abordagens, mas o fragmento seguinte é uma expressão lapidar de uma relação dialógica: “Não tenho ensinamentos a transmitir. Tomo aquele que me ouve pela mão e o levo até a janela. Abro-a e aponto para fora. Não tenho ensinamento algum, mas conduzo um diálogo” (*apud* VON ZUBEN, 2001, p. 69).

Com base nessa proposição, o diálogo, compreendido pela natureza da relação, pode ser uma dinâmica fundamental e imprescindível para um processo educativo que se projeta numa disposição dialógica.

3.1.3 O diálogo como dialógico

A compreensão do diálogo, entre inúmeras compreensões, foi apresentada pela correlação da experimentação e da relação, mas tais dinâmicas apontam, no entanto, para o núcleo do diálogo, que é o dialógico. Essa dinâmica central do diálogo se desenvolve na esfera do inter-humano, que, por sua vez, explicita-se por meio de uma relação face a face, porque seu desdobramento é chamado por Buber (2009) de dialógico.

A intencionalidade dialógica, de acordo com Buber, é uma relação entre duas pessoas “que são determinadas em maior ou menor medida pelo elemento de envolvimento” (1982, p. 18). Essa atitude, segundo o autor, demandaria a autenticidade nos encontros que podem se realizar tanto na proximidade como na distância, assim como na reciprocidade e na alteridade, porque tais condutas extrapolam a compreensão de diálogo como verbalização de conceitos e ideias e postula um comportamento compatível com uma dinâmica relacional.

Essas condições constituem, portanto, a vida dialógica que se expressa na consciência de estar em si mesmo, mas que, de acordo com Buber (2009), participam de um movimento que consiste em voltar-se-para-o-outro. Para desencadear esse caminho em direção ao outro, é recomendada uma energia dialógica, uma energia de asas fortes capazes de voar ao encontro do ser amado. Esse percurso dialógico tem a simplicidade da plenitude que se estabelece como um diálogo dialógico.

O dialógico, além de estabelecer uma relação com o outro, segundo Buber (1964), inauguraria uma relação social, porque somente pessoas que conseguem dizer e vivenciar verdadeiramente uma relação com o Tu são capazes de dizer e vivenciar um Nós. Essa dimensão mais social e histórica constitui-se uma energia do processo dialógico, desencadeada, principalmente, pela disposição política e pela opção ética.

Por essa razão, o aspecto dialógico tem uma repercussão significativa no espaço público ou na *res pública*, vivenciada de forma apropriada nos espaços coletivos da *pólis*. Por causa dessa proposição, o ser humano vivencia a coisa pública, consoante Buber (2009), não como um enfeixamento, mas como uma vinculação, porque ao estar vinculado também estaria comprometido e, ao se comprometer, poderia fazer da coisa pública um celeiro de alteridade. Portanto, na condição de o exercício da coisa pública se transformar numa expressão de alteridade, pode-se institucionalizar a ética como projeto dialógico.

A intencionalidade do diálogo como dialógico impacta, principalmente, o campo educacional, porque, no entendimento de Buber (1982), o dialógico é um envolvimento entre os sujeitos, e tal implicação, mais do que contatos diários, exigiria vínculos contínuos. Sob essa inspiração, o educador se vincularia ao educando na medida em que se sentisse responsável pelo crescimento e pelo desenvolvimento dele.

No entanto, o aspecto dialógico do diálogo resume a proposta de Buber no seguinte enunciado: “Onde a palavra dialógica existe de uma forma autêntica, é pela franqueza que se deve fazer-lhe justiça” (2009, p. 154). A relação do humano e do inter-humano, do outro e da alteridade, do social e da sociabilidade, de Deus e da divindade, na disposição do diálogo e do dialógico, constitui-se um acontecimento de contemplação da transparência do Tu finito, mas também da transcendência do Tu infinito, “dançando a liberdade do coração para com o semelhante”. É no ritmo dessa dança dos corações que se entende o diálogo como uma intencionalidade dialógica, que aponta para a natureza dialética.

3.2 A natureza dialética

A intencionalidade do diálogo, com base na proposta de Santos, deseja revelar a importância desse percurso e, para isso, será investigada, inicialmente, a correlação entre regulação e emancipação, para, depois, expressar a importância do diálogo como emancipação, que orienta para a natureza do diálogo como manifestação dialética.

3.2.1 A correlação entre regulação e emancipação

A natureza do diálogo em Santos (2010b, 2011) está representada pela correlação entre a emancipação e a regulação e nesse mesmo direcionamento encontram-se o conhecimento emancipado e o conhecimento regulado. Enquanto que na proposta da emancipação o conhecimento está vinculado à solidariedade, o regulado está voltado para a colonialidade e, segundo percepção do autor, a modernidade ocidental enquanto paradigma sociocultural restringiu a abrangência do paradigma emancipador e ampliou as possibilidades do protótipo regulador.

Tanto a emancipação quanto a regulação fazem parte, segundo Santos (2011), de uma transição paradigmática, período caracterizado pela perplexidade, pela transitoriedade e pela incerteza, mas é oportuno afirmar que a passagem de um conhecimento regulador para um emancipador é extremamente necessário e que a travessia da colonialidade para a solidariedade é imprescindível.

Embora nos últimos séculos se tenha desenvolvido muito mais o conhecimento regulador, o contexto atual está preparado para potencializar o conhecimento emancipador, principalmente pelo desencadeamento da solidariedade, que, de acordo com Santos, “é o conhecimento obtido no processo, sempre inacabado, de nos tornarmos capazes de reciprocidade através da construção e do reconhecimento da intersubjectividade” (2011, p. 81). A proposta da solidariedade é muito importante porque rompe com a lógica da linearidade e da positividade e, de acordo com o autor, passa a ser prudente, no sentido de indicar na direção da emancipação.

3.2.2 O diálogo como processo emancipatório

Apesar de o diálogo reconhecer a natureza reguladora, para se conquistar um projeto educativo emancipado é recomendado, na proposta de Santos (2010c), passar de um pensamento abissal para um pensamento ecológico, porque o abissal consiste, justamente, na impossibilidade da copresença dos dois lados, fortalecendo a dicotomia, enquanto o ecológico demanda a

copresença, reconhecendo a diversidade de conhecimentos. Com base nessa proposta, reconhece-se que o abissal reforça a epistemologia reguladora e que a ecologia dos saberes potencializa a epistemologia emancipadora.

Ponderando sobre a importância da ecologia de saberes, o processo educativo seria caracterizado como um atributo da condição humana, porque o ato de conhecer seria um procedimento social, e o diálogo possibilitaria, justamente, a articulação entre os diversos conhecimentos, gerando, por assim dizer, um diálogo dos conhecimentos. Essa proposta, segundo Gadotti, lembra que “o diálogo faz parte da própria natureza humana. Os seres humanos se constroem em diálogo, pois são essencialmente comunicativos” (2004, p. 46). Esse fato proporciona, portanto, uma diversidade de possibilidades de construção e de reconstrução de conhecimentos.

De acordo com Bourdieu, é preciso pensar relacionalmente, porque, pela inspiração do ensinamento hegeliano, o real é relacional. Conforme o autor, “se é verdade que o real é relacional, pode acontecer que eu nada saiba de uma instituição acerca da qual eu julgo saber tudo, porque ela nada é fora das suas relações com o todo” (2005, p. 31). Essa compreensão de totalidade é que permite conhecer as distintas categorias epistemológicas por meio da compreensão emancipatória.

Para além dessa dimensão, o objetivo é dialogar com a diversidade de conhecimentos e, por essa razão, o diálogo carece apontar para essa universalidade, não se esgotando em si mesmo, mas transcendendo toda forma de enquadramento dentro de modelos pré-definidos. Para fugir dessa regulação epistêmica, é recomendado exercitar, cotidianamente, a emancipação por meio da ecologia de saberes.

3.2.3 O diálogo como dialética

O diálogo, entre diversas apreciações, tem seu desdobramento no conceito de dialética, entendida por Santos (2010b) como uma ecologia de saberes, uma ecologia de práticas e saberes. Tal proposta se apresentaria, no entanto, como corrente e como contracorrente, porque, além das possibilidades, se encontram as dificuldades, e além das perspectivas

de consolidação das alternativas, encontram-se as resistências de forças hegemônicas do sistema global.

Diante desse paradoxo, é recomendável compreender a ecologia dos saberes, no entendimento de Santos (2010b), como uma possibilidade epistemológica que luta contra a injustiça cognitiva. Com o propósito de apresentar uma proposta compatível com essa formulação, o autor apresenta as seguintes potencialidades para desenvolver a ecologia dos saberes: lutar pelo reconhecimento de saberes alternativos, valorizar a interdependência dos saberes científicos e populares, compreender que todos os conhecimentos têm sujeitos e práticas sociais, perceber que todos os conhecimentos têm limites internos e externos, reconhecer que os saberes são produzidos ecologicamente, articular construtivamente os valores éticos e políticos, admitir a hierarquia, mas potencializar a democracia, garantir a maior participação de grupos sociais na execução e na intervenção, promover conhecimentos polifônicos e polimórficos, ampliar os saberes emergentes, contemplar conhecimentos que estão na fronteira das centralidades epistemológicas hegemônicas, ampliar a possibilidade daquilo que se conhece e daquilo que se desconhece, concordar que a história é o presente em ação, estar aberto aos distintos questionamentos, apontar para as consequências da construção dos conhecimentos e alimentar um valor pessoal, social e espiritual.

Essa diversidade de sugestões mostra a importância de a ecologia dos saberes se pautar pelo diálogo epistemológico; como tal, segundo Santos (2010b), a ecologia dos saberes se estabelece no nível da razão (*logos*), isto é, do pensamento, mas também do mito (*mythos*), isto é, do relacionamento. Além dessas características, acrescenta-se a essa dupla dimensão a categoria da ética (*ethos*), isto é, de uma prática condizente com a cidadania e a democracia. A articulação entre essas três dimensões e o diálogo que se estabelece entre elas configura um procedimento dialético de ecologia dos saberes.

Portanto, o diálogo como dialética, na tentativa de revelar a dimensão epistemológica da atitude e do ato de dialogar, pode ser simbolizado por diversas metáforas, mas Santos (2010b) propõe a analogia com a semente, como uma energia sistêmica que potencializa a força de cada saber e a

dinâmica dialogal que se estabelece entre os diversos saberes; utiliza, também, a figura da bússola, porém na configuração de várias bússolas que apontam para múltiplos caminhos, porque não existem critérios totais, caminhos únicos ou verdades absolutas. Tanto a semente na sua germinação quanto a bússola na sua orientação constituem-se parâmetros do diálogo, compreendido pela intencionalidade da dialética como ecologia dos saberes.

3.3 A natureza da dialogicidade

A intencionalidade do diálogo, com base na proposta de Freire, busca revelar a importância do percurso dialógico e, para se chegar a esse objetivo, será mostrada, inicialmente, a correlação entre opressão e autonomia, para depois se mostrar a importância do diálogo como autonomia, que revela a natureza do diálogo como manifestação da dialogicidade.

3.3.1 A correlação entre opressão e autonomia

A natureza pedagógica em Freire está pautada, principalmente, pela vinculação entre a autonomia e a opressão. A autonomia está catalogada pela possibilidade e pelo inacabado, e a opressão pelo determinismo e o acabado, mas, em conformidade com o autor, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (1998, p. 66). Portanto, a importância da autonomia pessoal, na relação com o outro, é uma exigência ética que se explicita na dialogicidade, seja pelo autorreconhecimento, pelo reconhecimento do outro ou pela responsabilização pelo outro.

É possível reconhecer que grande parte da proposição de Freire (1987, 1998) foi direcionada para entender os processos de opressão, porém, num contexto opressivo, ele conseguiu chamar a atenção para a necessidade da autonomia, compreendida como um procedimento de superação do determinismo, e sugerir que a história é um tempo de possibilidades. Tais probabilidades vão se revelando nas decisões humanas e nas opções de

confiança que se estabelecem com os outros e, por essa razão, a autonomia não é um conceito, mas um percurso humanitário de humanização.

Por causa desse investimento, a dimensão pedagógica do diálogo é entendida, principalmente, como um procedimento de autonomia e a educação como um processo de formação do educando e do educador. Tal percurso será mais pleno, quando estiver sendo, com base em Freire, “um ato do conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética” (2001, p. 117). Portanto, quanto mais estiverem articulados esses pressupostos educacionais, mais transparente será a experiência dos sujeitos educacionais e mais transversal será o processo educativo, reconhecendo, porém, a primazia da intencionalidade do diálogo como um processo de autonomia.

3.3.2 O diálogo como processo de autonomia

O processo pedagógico é compreendido como um exercício de autonomia e, por isso, não é uma simples prática ou uma ação isolada que busca a objetividade, mas uma práxis, isto é, um procedimento que afirma a subjetividade, a reflexividade e a intencionalidade do educador e do educando no projeto educativo, qualidades essenciais para se vivenciar e experimentar a autonomia, de modo particular, no seu processo de construção de conhecimentos.

A autonomia, no processo de construção do conhecimento, incorpora, de acordo com Freire (1998), o critério de historicidade, acolhido como herança dos conhecimentos já construídos, bem como daqueles a serem construídos para uma realidade que pode ser específica ou universal. Além de a autonomia mostrar o critério histórico, é recomendado que a destinação desses saberes contribua para o bem da humanidade, tornando-se uma característica de sua politicidade.

Com referência a essa proposta, Saviani sugere que “toda prática educativa, como tal, possui uma dimensão política, assim como toda prática política possui, em si mesma, uma dimensão educativa” (2001, p. 84). Compartilhando essa afirmação, percebe-se, segundo o autor, que

são ações distintas porque a prática política tem como referência a verdade, e a prática educativa tem como finalidade o poder da verdade, mas estão integradas entre si porque cada uma tem na sua constituição dimensões da outra e contribuem, de forma articulada, para o desenvolvimento pessoal e social. Assim, a prática educativa e política têm, no entanto, expressões singulares e dimensões universais, manifestações específicas e complementares.

A prática educativa, em concordância com Freire (2001, 2005), tendo como suporte uma prática política, não pode se enquadrar nos procedimentos programáticos das instituições educadoras, mas destacar a necessidade de um imperativo ético, que se constitua segundo o princípio básico, porque implica tanto o conteúdo e o objeto cognoscível, como os sujeitos do conhecimento.

Além do pressuposto político e ético, a intencionalidade é um atributo da condição humana e torna-se necessária ao comportamento humano e, nesse caso, à ação educativa. Conforme Sacristán, “do mesmo modo, os sistemas educativos não são frutos espontâneos da história, mas o resultado de determinados propósitos; portanto, a prática que se desenvolve neles tem um sentido” (1999, p. 33). Assim, existe uma relação direta entre a intencionalidade, como prática educativa, e o sentido que se deseja dar ao processo educativo como dialogicidade.

3.3.3 O diálogo como dialogicidade

O diálogo, entre outras contribuições, tem sua intencionalidade definida pelo processo da dialogicidade, que se configura, segundo proposta de Freire (1987), como um procedimento dialógico que incorpora uma práxis que articula a reflexão e a ação, e que vincula o educador e o educando, objetivando construir um mundo mais humano no qual as relações estejam pautadas em princípios éticos.

Essa proposta está ancorada numa proposta pedagógica que busca promover um diálogo que remete o ato educativo para uma atitude inter-humana, fazendo, conforme Cintra (1998), da dialogicidade o elemento

central da educação. Na complementaridade dessa proposta, pode-se recomendar, ainda, uma postura política, considerada como o campo de atuação para inaugurar as transformações sociais. Essa articulação entre o pedagógico e o político potencializa, portanto, uma educação que tem como pressuposto a intencionalidade como um processo de dialogicidade.

Esse processo se constitui, portanto, uma expressão da condição humana e se manifesta pelo diálogo significativo, que, por sua vez, potencializa, segundo Freire (2012), a vida e se empenha por mais vida. Essa disposição se torna o desafio de sujeitos educativos pautados pela dinâmica da autonomia, que, ao mesmo tempo, é processo e resultado da própria dialogicidade.

No entanto, a natureza do diálogo com base na dinâmica da relação, da emancipação e da autonomia aponta para a intencionalidade do diálogo como dialógico (Buber), como dialético (Santos) e como dialogicidade (Freire). Tais atributos constituem-se, portanto, uma plataforma significativa para a proposição de um processo educativo compatível com as necessidades e oportunidades do mundo contemporâneo.

Retomando alguns aspectos que foram relevantes neste capítulo, reconhece-se que o diálogo é uma característica essencial da condição humana e, por essa razão, está presente nas manifestações pessoais, nas expressões culturais, nos projetos educacionais e nos períodos históricos. Considerando, no entanto, a singularidade de cada período civilizacional, o diálogo assumiu características específicas da culturalidade, mas influenciou o conjunto da historicidade. Assim, apesar de todos os movimentos contrários à experiência dialogal, estaria emergindo a necessidade de uma retomada do princípio, da mediação e da intencionalidade do diálogo.

Entendendo que a cultura é ao mesmo tempo singular e transcultural, o diálogo referenda esse propósito, porque na dimensão de sua singularidade, de acordo com Panikkar (1998), cada cultura expressa sua identidade por meio dos seus próprios critérios de bondade, beleza e verdade, porém é também transcultural, porque cada cultura constitui-se não como um instrumento de uma sinfonia, mas como a própria sinfonia, e nessa manifestação se caracteriza por uma escuta amorosa de outros ritmos, enriquecendo

a maneira de tocar a própria partitura, fazendo, entretanto, ecoar uma harmonia que se estabelece entre as diversas naturezas do diálogo.

Assim, a proposta dialogal deseja inaugurar, também, um processo que desencadeie um movimento por meio do qual circulem experiências inovadoras, conceitos inspiradores e práticas relevantes para o desenvolvimento pessoal e social. Propõe-se, também, indicar um tempo propício para criar e disseminar conhecimentos, fazendo do pensamento uma oportunidade de afirmação da ação e da reflexão pedagógica, constituindo os processos em dinâmicas apropriadas para fazer do espaço educacional um lugar privilegiado para o exercício do diálogo.

É nesse contexto que se insere a educação, que, fundamentalmente, qualifica-se muito mais pelo diálogo do que pelo monólogo, e, por essa razão, o pressuposto dialogal, para além da diversidade de procedimentos educativos, impulsiona distintos processos educacionais que promovem uma educação por meio do diálogo. Para isso, segundo Síveres (2006), o diálogo desenvolve uma atitude de escuta baseada no *con*-sentimento, um falar pautado na *cons*-ciência e um atuar fundamentado na *com*-paixão.

O pressuposto do diálogo ancorado na dinâmica do sentimento, do pensamento e da ação evoca uma linguagem humanizadora que revela a morada humana. Nessa moradia, conforme Freire (1980), o diálogo não pode existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos seres humanos, porque essa virtude é, ao mesmo tempo, o fundamento do dialógico, do dialético e da dialogicidade. Tendo oferecido o pressuposto dialogal, com um embasamento no princípio, na mediação e na intencionalidade, propõe-se, na sequência, um processo educativo por meio da pedagogia da presença, da proximidade e da partida.

CAPÍTULO II

PEDAGOGIA DA PRESENÇA, DA PROXIMIDADE E DA PARTIDA

A partir da reflexão sobre o pressuposto dialogal, será apresentado o dinamismo do processo educativo, tendo como referência uma pedagogia integradora baseada na presença, na proximidade e na partida. Considerando, por um lado, a especificidade de cada enfoque, ela será desenvolvida por meio de um procedimento que compreende o contexto integral daquele aspecto, mas, por outro, caracterizando o movimento sincrônico dessas abordagens, serão seguidas as dimensões antropológicas, epistemológicas e pedagógicas.

Essas dimensões, compreendidas dentro de uma articulação tridimensional, vão se constituir o suporte da reflexão sobre a dinâmica específica da presença, da proximidade e da partida, mas vão se caracterizar, também, como um movimento transversal, para expressar a importância de o processo educativo contribuir com a formação humana (ser), com a construção do conhecimento (saber) e com uma proposição pedagógica (agir).

É recomendável lembrar, ainda, que o fio condutor de toda a reflexão está sendo orientado pelo conceito e pela prática do encontro, compreendido como relação entre os humanos, como integração entre os saberes e como interação em uma ação reflexiva. A dinâmica do encontro busca constituir-se, portanto, uma energia propulsora para uma relação dialogal, que é o pressuposto importante para propor a pedagogia da presença, da proximidade e da partida.

1 Pedagogia da presença

A pedagogia da presença, no processo educativo, é compreendida com base na dinâmica do ser, pensar e agir e, nesse sentido, é possível assegurar a importância de a presença se caracterizar como um exercício constante da condição humana, um percurso contínuo de construção das ciências e, como tal, impacta um projeto de ensino e aprendizagem.

No decurso histórico é possível perceber que na experiência inaugural da filosofia clássica, a presença dos próprios filósofos possibilitava a formação humana para a cidadania, potencializava o “parto dos espíritos” para a construção de conhecimentos e fazia-se desse procedimento um ato educativo. A presença filosófica era, fundamentalmente, uma presença provocadora para inaugurar novas ideias e novos ideais.

No âmbito das ciências teológicas, principalmente na ótica das religiões cristãs, trabalhou-se fortemente a definição do nome de Deus, por meio da expressão *IAHWEH*, que significa “Eu sou aquele que é”, mas, também, “Eu Sou me enviou até vós” (Ex 3, 14). Essa proclamação foi feita pelo próprio Deus para revelar que Ele é aquele que se faz presente no meio de seu povo. É um Deus que se revela na história humana e se tornou presente na encarnação de Jesus Cristo e, assim, Ele é presença e está presente. Ele é um Deus Presente-Presença.

Num horizonte temporal mais próximo, pode-se perceber que o ser humano, consoante Buber (2001), está num processo constante de enraizamento na vida, principalmente pelo confronto com o mistério da presença. Embora esse atributo esteja sendo questionado pelo processo de esvaziamento existencial e de preenchimento instrumental, permanece o desejo da conduta humana para buscar na presença corporal, simbólica ou espiritual um projeto desejável para a civilização contemporânea.

Na continuidade dessa proposta, encontra-se o projeto filosófico de Heidegger, que compreende a presença como *Dasein* e a conjugação do *Da-sein* compreendida na junção da pre-sença. Para caracterizar o sentido formal, “A presença se determina como ente sempre a partir de uma possibilidade que ela é e, de algum modo, isso também significa que ela

se compreende em seu ser” (2012, p. 87). Essa dinâmica revela a essência da própria existência humana e inverte a lógica cartesiana, que dava uma primazia ao pensamento (*cogito*) em decorrência do ser (*sum*), enquanto que, para a filosofia heideggeriana, a preferência está no ser (*sum*) e em consequência acontece o pensamento (*cogito*).

Essa inversão, diante das diversas abordagens heideggerianas, faz parte do pensamento tardio, que tem como pressuposto a dinâmica compreendida como caminho. Chega-se a afirmar que todo o trabalho desse filósofo não é uma obra, mas um caminho para compreender o ser. Nesse contexto, o ser (*Dasein*) é pre-sença (*Da-sein*), assim como a pre-sença (*Da-sein*) expressa a essência do ser (*Dasein*). Tanto o ser que está sempre sendo quanto a presença que é sempre uma possibilidade são categorias compreendidas por Harada (2009) como a plenitude da potência.

Essa plenitude, compreendida como um constante processo ou como uma dinâmica contínua, ordena, por sua vez, uma pedagogia da presença, que é entendida como um encontro antropológico, epistemológico e pedagógico. Embora essas abordagens sejam apreciadas de forma sequencial, é necessário entendê-las no conjunto de uma proposta tridimensional diacrônica e sincrônica.

1.1 A presença antropológica

O ser humano pode ser compreendido por diversos aspectos, mas, com base na filosofia de Heidegger (2012), o ser é entendido como presença. Essa proposta não tem por objetivo desenvolver uma reflexão existencial sobre o ser humano, mas tomar consciência do sentido da pergunta pelo sentido do ser. Na medida em que se pergunta pelo sentido do ser, está se revelando o próprio ser (*Dasein*), não como uma definição objetiva de uma subjetividade, mas como a compreensão do fundamento na profundidade e da experiência de transcendência (*Da-sein*). O ser (*Sein*), mais do que um substantivo, é um verbo, por isso está sendo (*Dasein*), está acontecendo, está se fazendo.

A presença, apreciada como uma pergunta pelo sentido do ser, conforme Heidegger, “é um sendo que em seu ser relaciona-se com esse ser numa compreensão. Com isso, indica-se o conceito formal de existência. A presença existe. A presença é ademais um sendo, que sempre eu mesmo sou” (2012, p. 98). Esse ser, ao estar sendo, é um ser da temporalidade (*cotidianidade*), da espacialidade (*ser-no-mundo*) e da relação (*ser-com*). O ser, na sua existência, é uma ex-sistência, ou segundo Fernandes (2011), é um estar para fora, estar na abertura, estar na clareira.

O ser é um estar no mundo, principalmente por meio da vinculação ou da confrontação, experimentando uma constante travessia, ou na linguagem poética de Guimarães Rosa: “Existe é o homem humano. Travessia”. Por isso, a ex-sistência (*Da-sein*) do ser caracteriza-se pela dinâmica de abertura do ser, que corresponde à essência (*Dasein*) do ser humano, que é uma pulsação frequente pela vida para ir desvelando a totalidade da presença do ser, que seria um constante movimento de “vir a ser o que se é”.

Essa profundidade do ser é a experiência do *Dasein*, que, em conformidade com Fernandes, “evoca justamente esse referimento do fundo da humanidade do homem ao mistério do ser, referimento esse que se cumpre de modo de ser do pensamento e da linguagem” (2011, p. 34). Por meio do pensar e do poetizar, faz-se, principalmente, a experiência do *Da-sein*, em que se encontra a *clareira do ser*, isto é, onde se coloca em movimento a própria condição humana. Assim, no processo de presentificar se está presente, e ao se tornar presente, vive-se a pre-sença. O ser é pre-sença e, portanto, quanto mais o homem é ser, tanto mais está presente como ser-com-outros e ser-no-mundo, e quanto mais presente, mais o ser é, mais existe e insiste em ser.

Para caracterizar a condição desse ser, é necessário o cuidado (*Sorge*), que, segundo Heidegger (2012), é o jeito do humano ser-no-mundo ou de estar no mundo. Para configurar essa característica, o cuidado estabeleceria um procedimento tanto do curar quanto do projetar, contribuindo para que a humanidade transite, continuamente, da inautenticidade para a autenticidade, mas nesse percurso não se buscaria um simples atendimento das necessidades humanas, mas apontar para o sentido existencial da humanidade.

Desta forma, o cuidado não é uma ação direcionada simplesmente ao outro, mas uma atitude em relação ao mundo, que incorpora uma ocupação consigo e com os outros. Isso se faz por meio de uma consciência de ser-no-mundo, fato que demanda, por sua vez, uma concordância com o tempo, vivido no presente, porém, recolhido pelo passado e acolhido pelo futuro. Assim, para Heidegger (2012), o ser humano é jogado no mundo e cuida do ser porque é um ser-aí que necessita estar sendo, disposição que caracteriza, portanto, a dimensão ética do ser humano.

A premissa de que o ser necessitaria estar sendo rompe com o procedimento do cotidiano e aponta, em conformidade com Heidegger (2012), para a abertura ou para o sentido existencial. Sem desconsiderar outros aspectos, o autor mostra a importância de o ser humano estar em constante processo de ser e de estar buscando o sentido do ser como um projeto existencial. Com base nesse pressuposto, o cuidado só poderia ser pensado e só contribuiria com o sentido existencial se estivesse relacionado com os outros.

Como já dito, esse processo é experimentado, principalmente, pelos poetas e pensadores, que buscam revelar, por meio da poesia e da sabedoria, o mistério do ser. Na perspectiva de Fernandes, “Poetas e pensadores são os instituidores do *Dasein*. São aqueles que abrem o espaço para a revelação do abismo do ser e, assim, fundam um novo modo de ser-no-mundo, isto é, outro modo de habitar a terra” (2011, p. 37). Esse modo diverso e novo não está assentado apenas na realidade, mas na possibilidade de deixar emergir, de vir à luz, de desvelar a verdade do ser, que é um apelo que clama desde o abismo e ressoa até a transcendência existencial.

Dessa forma, a presença é uma característica essencial da condição humana e se revela de distintas maneiras, mas está sendo entendida com base no suporte da dimensão dialógica. Por essa razão, a existência da humanidade se manifesta, segundo Buber (2001), como fenômeno de presença entre os humanos e na sua co-presença no mundo. Tal expressão de presença se manifesta como encontro, principalmente nas experiências sociais, em que o indivíduo, os grupos e as comunidades se formam enquanto estiverem presentes.

Confirmando que a presença e a copresença são dinâmicas essenciais da existência humana, é oportuno concordar com Arendt, ao afirmar que “nenhuma vida humana, nem mesmo a vida do eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos” (1999, p. 31). Essa presença prescindiria, porém, de ser construída e reconhecida, com o objetivo de contribuir com o processo educativo.

Tal proposta levou Dalbosco (2007) a propor uma ação pedagógica aberta que contemplasse um processo formativo existencial que superasse o simples falatório, aspecto definidor de uma concepção dogmática do ser humano, e propusesse um procedimento que levasse em conta a contingência, a transitoriedade e a imprevisibilidade, características mais favoráveis para o desenvolvimento afetivo, cognitivo e operativo no percurso educacional.

Dentro desse processo, distintas categorias poderiam contribuir para o percurso de ensino e aprendizagem, mas, de acordo com Buber (1987), isso não se faz por meio da propaganda, mas por meio da presença existencial, da relação genuína com o outro, e da inter-relação autêntica entre muitos. Com base nessa contribuição, é possível afirmar que, mais do que acreditar na potencialidade das instrumentalidades educacionais, é recomendado valorizar as possibilidades relacionais, que se concretizam, de modo específico, na própria presença e na presença dos outros.

A presença do outro demanda o acolhimento e a disposição da parte de quem acolhe para entrar numa relação, e tal relacionamento não se estabelece, porém, por meio de atividades simétricas, ancoradas numa relação contratual ou instrumental, mas por meio de atitudes assimétricas, pautadas pela vulnerabilidade e pela alteridade. A presença se torna, nesse caso, uma dimensão essencial do relacionamento humano, quando é valorizada como uma possibilidade de interação e cooperação.

Assim, a pedagogia da presença como um pressuposto antropológico pode ser compreendida por diversas abordagens, mas nesse percurso será contextualizada pelo aspecto da temporalidade do presente, pelo contexto da gratuidade como um presente e pela dinâmica participativa de pertencimento.

1.1.1 A presença antropológica como temporalidade

A presença está presente, isto é, demonstra uma relação temporal entre o passado e o futuro. Nesse sentido, o presente só ocorre com a herança do passado e com a esperança no futuro e, no campo educativo, o presente mais expressivo seria talvez, uma presença significativa entre aprendizes que reconhecem a memória histórica e que apontam para a esperança utópica, vivenciando em profundidade o tempo presencial.

Para que o tempo possa assumir essa condição, é desejável recorrer à experiência originária dos gregos, quando criaram uma diversidade de conceitos para definir a temporalidade, e de modo bastante resumido classificaram duas formas principais para o tempo. Por um lado, criaram o termo vinculado à cronologia (*kronos*), à sequencialidade e à continuidade, aspectos que se expressam pela quantidade do tempo, e por outro lado, o termo que denota a oportunidade (*kairós*), a irrupção e a gratuidade, elementos que se configuram pela qualidade do tempo. Além dessas categorias que foram predominantes, é adequado, principalmente no processo educativo, introduzir a categoria do *aion*, que, de acordo com Deleuze (2009), se identifica com um jogo em que se envolve o abraçar e o embrasar.

Neste caso, o tempo presente é abraçado, e todos os movimentos do jogo aquecem ainda mais o momento presente, que se manifesta pela espontaneidade, aleatoriedade e instantaneidade. É quase um sem tempo, isto é, não tem presente porque o instante não cessa ou, de acordo com Deleuze, “é o presente sem espessura, o presente do ator, do dançarino ou do mímico, puro “momento” perverso” (2009, p. 173). Esse seria, portanto, o tempo da jogada, o tempo da brincadeira ou o tempo que não tem tempo.

Confirmando esse procedimento, de acordo com Nicolescu, “O momento presente é o *tempo vivido*. [...] O instante presente é, estritamente falando, um não tempo, uma *experiência do terceiro*, da relação entre Sujeito e Objeto” (2002, p. 70). Nesse caso, o tempo é uma dimensão importante do transcultural, porque é um tempo vivido e não medido, é um tempo experimentado e não cronometrado, é um tempo mais subjetivo e menos objetivo.

Esses conceitos e essas experiências de temporalidade, seja pela medida, pela oportunidade ou pela brincadeira, são importantes no processo educacional e na possibilidade de eles estarem, de forma harmoniosa, integrados ao ato educativo, tanto mais envolvente e significativo pode ser o percurso de aprendizagem. O presente assume, dessa forma, uma conotação anacrônica, no sentido de estar além do momento atual, recuperando a origem e apontando para a finalidade, mas é também diacrônico, porque atravessa todas as formas de temporalidade, porque é transtemporal, e, nesse caso, ele é catacrônico, porque se vincula a momentos significativos e simbólicos da existência humana.

Além dessas categorias temporais, o presente não pode ser considerado um distanciamento do passado e nem uma antecipação do futuro, mas um processo no qual essas dinâmicas estejam integradas como herança e como esperança. De acordo com Levinas, “há o tempo que podemos compreender a partir da presença e do presente, e onde o passado não é senão um presente retido e o futuro um presente por-vir” (2005, p. 157). Existe, portanto, uma infinidade de possibilidades que contribuem para que o presente seja, de fato, uma temporalidade do presente, numa dinâmica integrada com o passado e o futuro.

Mas no contexto atual, principalmente com a preponderância da racionalidade, o tempo, segundo Santos, está contraindo o presente e expandindo o futuro. Segundo o autor, “A contração do presente, ocasionada por uma peculiar concepção de totalidade, transformou o presente num instante fugidio, entrincheirado entre o passado e o futuro” (2004, p. 779). Com o objetivo, principalmente, de expandir o presente, ele sugere uma “sociologia das ausências” capaz de conhecer e reconhecer o valor da experiência que estaria se criando e recriando atualmente.

Por outro lado, a realidade contemporânea estaria fortemente marcada pelo tempo presente, e esse modo temporal se tornaria, porém, cada vez mais significativo, na medida em que se voltasse para as origens (*archê*) e para a finalidade (*telos*). Por isso, abraçar o momento presente, com os braços estendidos para o passado e para o futuro, garantiria que a vida se transformasse num presente para o momento atual. Por isso, é recomendado

articular o acontecido com a promessa, o realizado com o devir, o finito com o infinito.

Essa presença, para tornar-se educadora, garantiria um processo no qual educador e educando se sentiriam envolvidos sob diversos aspectos, mas estes precisariam valorizar, principalmente, o aspecto afetivo (*eros*), intelectual (*sophia*) e social (*ágape*) e, por meio dessas dimensões, o processo pedagógico assumiria um postulado no qual a presença se efetivaria no presente, embora com o legado do passado e a expectativa no futuro.

Além da presença que se estabelece entre educador e educando, é necessária a presença do outro, da natureza, do transcendente, do mundo. É uma presença que não se esgota na circularidade dos que estão presentes fisicamente, mas que se amplia quando novas presenças vão se incorporando ao processo pedagógico. Portanto, de acordo com Freire, “mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não eu” se reconhece como “si própria” (1998, p. 20). Por isso, quanto mais presenças houver, mais possibilidades educativas poderão ser inauguradas e sistematizadas; quanto mais abertura e acolhimento de outras presenças acontecerem, mais probabilidades educativas poderão ser construídas e reconstruídas.

Nesse sentido, o presente espera que se recupere a herança do passado e que se aproxime o futuro, antecipando sinais utópicos. Tal posicionamento demanda um compromisso com os destinos da humanidade, e a presença educativa no mundo contemporâneo torna-se um princípio político que viabiliza a construção de uma humanidade plenificada pela dignidade da vida.

A pedagogia da presença, no contexto da temporalidade do presente, mostra a importância, segundo Buber, de que “O essencial é vivido na presença” (2001, p. 13). É essa presença-presente que faz acontecer um processo educacional pautado em condutas que favorecem um projeto pedagógico mais qualificado para contribuir com o desenvolvimento pessoal e social, porque enquanto o essencial pode ser vivido na presença, pode-se instaurar o presente como uma dádiva.

1.1.2 A presença antropológica como gratuidade

A presença antropológica como uma manifestação de dádiva ou como um presente deve ser compreendida no horizonte de uma presença significativa entre aprendizes. Para exemplificar essa possibilidade, é oportuno retomar a experiência familiar e relembrar a infância de Camus (1994), que ao recordar a vida de seu mestre, testemunhava que ele foi um daqueles seres humanos que ajudaram a viver só com sua presença. Com base nessa recordação, mais do que repassar conhecimentos sistematizados, o discípulo aprendeu do mestre que sua presença-presente foi o elemento qualificador de sua aprendizagem e o sinal identificador de sua humanidade.

Nesse sentido, a dádiva é um encontro com o outro, e esse estar face a face revela, entre outras possibilidades, um donativo que proporciona a reciprocidade, que, consoante Mauss (1974), pode ser definida como uma aliança que promove uma vida digna e feliz. A dádiva, nesse sentido, promove uma aliança, seja na esfera política, econômica ou cultural, proporcionando uma aproximação e superando a noção de contrato social. A dádiva é uma circulação de valores que fortalece relações voluntárias e obrigatórias, desinteressadas e interessadas, simbólicas e úteis.

Por isso que na complementação desse testemunho e desse enunciado, Freire (2001) propõe que, para além de objetivos e métodos, de programas e tecnologias, de projetos e currículos é necessária uma relação entre educador e educando, que, por meio da presença dos sujeitos educativos, ensinam ao aprender e aprendem ao ensinar. Isso reforça a importância de compreender o processo educativo que valoriza relações pautadas em relações de presenças e em expressões que se revelam como presentes.

Essa opção não se configura por meio de um simples gesto de dar alguma coisa, mas em conformidade com Bornheim, “todo Saber é um presente que se conquista na paciência, isto é, um presente que encontra sua raiz na presença, no ser presente” (2001, p. 129). Essa proposição contribui para que a construção dos conhecimentos, vivenciados no espaço educacional, não se transformem numa mercadoria a ser adquirida, mas

num presente a ser desvelado. Os saberes são, portanto, mais do que produtos comerciáveis; são presentes que seriam saboreados; por isso os saberes são sabores e os sabores são saberes.

Neste caso, o presente, para Buber (2001), se dá quando existe presença e encontro, que não precisa, necessariamente, ser física e biológica. O presente acontece de modo especial, quando existe um significado na relação e quando essa relação tem como parâmetro a gratuidade. Essas categorias, que se revelam nas relações pessoais e sociais, são, também, indicadores para projetos educacionais.

No processo educacional e, nesse caso a presença educativa, segundo Castoriadis (2006), precisa desenvolver três competências: A primeira é despertar o estudante para que se interesse pelo fato de aprender e demonstre desejo por aquilo que aprende; a segunda é conscientizar o professor de que é preciso gostar de ensinar e adorar as crianças; e em terceiro lugar, criar valores e assegurar que estes façam parte da sociedade. Essas sugestões têm como substrato uma compreensão educativa, pautada numa relação entre educador e educando, que se manifesta pelo pertencimento.

1.1.3 A presença antropológica como pertencimento

A presença como uma característica da condição humana se expressa, ainda, por um movimento de pertencimento. De acordo com Roca, “a tarefa mais urgente no campo educacional consiste em ativar uma nova consciência e novos atores sociais que canalizem o sentido de pertença e os vínculos humanos no novo cenário da mundialização” (1999, p. 49). A presença-pertença contribui para com o fortalecimento da identidade pessoal, com a significância do processo pedagógico e com a responsabilidade para com um projeto societário.

Para fortalecer tais dimensões, diversas poderiam ser as iniciativas, mas no conjunto da reflexão pedagógica podem ser citadas, segundo Boff, “as virtudes da hospitalidade, da convivência, da tolerância e da comensalidade” (2005, p. 31). Esses pressupostos, embora eclipsados pela predominância

comercial e instrumental, seriam recuperados para fortalecer uma dinâmica de presença convivencial, com o objetivo de fazer do processo pedagógico um movimento de esperança.

Além da esfera pessoal, a presença como um pertencimento amplia as relações e pode incorporar a dimensão social, porque somente o ser humano, segundo Freire, “é um ser de relação num mundo de relações. Sua presença num tal mundo, presença que é um estar com, compreende um permanente defrontar-se com ele” (1977, p. 39). Nesse caso, estar presente revela uma intensidade participativa que se conjuga com os benefícios que a própria cidadania disponibiliza.

Essa dinâmica circular vai se ampliando cada vez mais, a ponto de integrar o sujeito na sua individualidade e na sua sociabilidade e, na conjuntura atual, na esfera planetária. Nesta abordagem, a reflexão e a prática ecológica são uma das condições essenciais para se sentir pertencente, também, à natureza e, nesse caso, o homem é um ser que pertence à natureza e a natureza pertence ao homem, formando uma simbiose humano-natural.

Essas relações de pertencimento pessoal, social e ambiental, além de ser um movimento para fora, também são uma energia de fluxo retornável porque, de acordo com Stengers, “A referência a uma revolução cultural é demasiado solidária de um pensamento de alienação, orientado para as cadeias que é preciso sacudir e que basta sacudir, a fim de que os humanos reencontrem o que por direito lhes pertenceria”. (2004, p. 146). Pertencer, nesse caso, é um movimento vinculante em direção ao outro e também uma dinâmica de acolhimento do outro.

A presença educativa, na qual estariam envolvidas as dinâmicas afetiva, intelectual e operativa, pode contribuir, significativamente, com um processo de humanização, tendo como pressuposto a vivência da temporalidade, o exercício da dádiva e a experiência do pertencimento e, com base nessas propostas, sugere-se a presença como uma categoria que tem uma característica epistemológica.

1.2 A presença epistemológica

A presença no campo epistemológico também é compreendida com base no pressuposto dialógico que tem como referência o encontro. Esse encontro dialógico pode se realizar entre os próprios cientistas, mas, segundo sugestão de Stengers (2004), eles precisam extrapolar toda forma monológica de construção do conhecimento. Essa proposta não se caracteriza apenas como uma questão acadêmica, mas segundo a autora, é um problema político, cultural e social porque, caso contrário, voltam-se séculos na história, quando os saberes eram encomendados para reforçar o poder daqueles que estavam em postos de dominação. Por isso é recomendável que o diálogo esteja presente em todas as formas de construção e reconstrução do conhecimento, objetivando alcançar o conjunto da humanidade.

Existe, portanto, um desafio para tornar presente os conhecimentos já produzidos pela humanidade, bem como aqueles que estão sendo construídos atualmente, pelo fato de existir uma filtragem para essa aproximação e pelo fato de serem reconhecidos, principalmente, aqueles que foram experimentados em laboratórios ou patenteados pelas agências reguladoras. Para amenizar essa tendência, conforme proposta de Stengers (2004), a ciência precisa sair do confinamento e partir para o ar livre, tornando-se presente em outros ambientes científicos e sociais.

Por outro lado, a diversidade e a pluralidade de conhecimentos estariam sendo desperdiçadas, segundo Santos (2004), pela lógica da monocultura do saber, considerado o critério único de validade e de verdade. Essa constatação levanta a possibilidade de não atrelar os processos educativos apenas aos conhecimentos produzidos em laboratórios, mas de incorporar os conhecimentos vivenciados na história da humanidade.

Para potencializar um conhecimento mais aberto, mais amplo e mais transversal, é recomendável, portanto, retomar a originalidade grega do termo “epistemologia” (*episteme*), que para Aristóteles (2002) significava o conhecimento racional com base na ciência matemática. Esse enunciado percorreu a história da humanidade, e aquilo que, atualmente,

compreendemos como ciência estaria mais vinculado aos conhecimentos práticos (*empeiria*). Mas, independentemente dessa evolução e dessas influências, a epistemologia é compreendida nesta obra com um recorte mais filosófico, que, consoante Gadamer (2009), é uma reflexão sobre aquilo que é a configuração da vida humana.

Considerando, portanto, que a epistemologia será compreendida como uma atitude reflexiva, proposta avaliada como mais apropriada para contribuir com um projeto mais dialógico, a presença epistemológica, entre distintas abordagens, será formulada como autoconhecimento, como reconhecimento e como engajamento.

1.2.1 A presença epistemológica como autoconhecimento

Desde os primórdios do conhecimento filosófico, no diálogo que Sócrates estabeleceu com os seus discípulos, estava presente a necessidade do autoconhecimento por meio da constante lembrança da inscrição no portal de Delphos: “Conhece-te a ti mesmo”. Além de se lançar uma compreensão sobre si mesmo, era necessário, também, conhecer a origem e a finalidade da própria história, a raiz e o enraizamento do próprio conhecimento, a ascendência e a descendência da própria cultura.

Nessa cidade havia, porém, um templo dedicado a Apolo, considerado o deus da luz, do conhecimento e da sabedoria, e na sua soleira é que se deu o famoso diálogo entre Sócrates e o Oráculo, onde esse lhe perguntou: “O que você sabe?” Sócrates respondeu: “Só sei que nada sei”. Diante de tal resposta, o Oráculo afirmou: “Sócrates é o mais sábio de todos os homens, pois é o único que sabe que não sabe”. A consciência de que não se sabe torna-se o imperativo para buscar sempre a sabedoria e, nesse caso, não se trata da constatação de uma ignorância, mas da afirmação das possibilidades e da necessidade de construir, continuamente, a sabedoria.

De modo geral, a construção do conhecimento se dá a partir dos fenômenos mais evidentes, dos problemas que mais impressionam ou das situações mais abrangentes. Mas além desse horizonte mais extenso, a sabedoria do Oráculo indicaria se ocupar e preocupar, para além da

perplexidade da realidade, com a complexidade do sujeito, por isso a importância do autoconhecimento. Tal procedimento não seria uma prática intimista, mas um convite para construir um pensamento autônomo; não seria uma atividade individualista, mas um exercício de análise de si em vista de expandir um amor à humanidade.

Para contribuir com esse processo do autoconhecimento, é recomendável enfrentar o desafio do próprio conhecimento, que seria, segundo Wagner, “o de procurar a relação, adequada a cada situação, entre a expectativa e a experiência”. (2004, p. 119). Isso revela a importância de incorporar ao autoconhecimento uma série de expectativas e perspectivas para formar um ser humano mais inteiro e íntegro, mas, ao mesmo tempo, pleno de experiências, que possam ser realizadas pessoalmente, bem como na relação com os outros.

Nessas relações, o conhecimento como autoconhecimento tem como centro, de acordo com Chauí, “a figura do sujeito do conhecimento, entendido como consciência de si reflexiva ou atividade racional que conhece a si mesma” (2009, p. 167). Esse nível de consciência, compreendido de forma passiva, vivida ou reflexiva, predominou na história da humanidade, mas atualmente pode-se contar com outras abordagens que remetem o autoconhecimento, também, para o nível do inconsciente.

No processo educativo o autoconhecimento é um elemento importante a ser considerado, principalmente por potencializar a autonomia do sujeito e a emancipação do processo de construir conhecimentos compatíveis com seu desenvolvimento. Mas diante das distintas possibilidades para se compreender a epistemologia como autoconhecimento é adequado ter presente as razões que movem os sujeitos para se conhecerem e construir conhecimentos que sejam reconhecidos pela humanidade.

1.2.2 A presença epistemológica como reconhecimento

A presença, na sua relação com o saber, desencadeia a oportunidade de perceber iniciativas que permitem fazer o reconhecimento daquilo que já foi produzido na história, buscando as dificuldades e potencialidades que tais

conhecimentos proporcionaram à civilização humana. O reconhecimento, na filosofia antiga, identificava-se, segundo Vaz (2000), com a reflexão sobre a amizade (*philia*), não como ocupação afetiva, mas como preocupação com a ética. Posteriormente, o reconhecimento na história da civilização humana passou por uma educação ética que buscou superar a dominação entre senhor e escravo e propôs uma relação de fraternidade-proximidade e, nesse caso, o reconhecimento, como expressão do conhecimento, assumiu a forma de reflexividade.

Em uma percepção bastante panorâmica é possível, porém, perceber que houve, em conformidade com Santos (2004), o fortalecimento de uma monocultura do conhecimento, aprofundada nos últimos séculos pela globalização, tornando quase invisíveis e inviáveis conhecimentos mais locais ou regionais, conhecimentos mais ancestrais ou artesanais, conhecimentos mais poéticos ou simbólicos, mais qualitativos ou quânticos. Nesse caso é possível afirmar que houve a predominância de conhecimentos mais globais, modernos, racionais e quantitativos, em detrimento de formas alternativas de conhecimento.

Além desse caráter universal do conhecimento, no contexto contemporâneo existe, ainda, a predominância de uma epistemologia baseada “num modelo representacional de uma racionalidade calculista que busca dominar e controlar o mundo que está à sua volta” (DALBOSCO, 2007, p. 80). Esses padrões dominantes, marcados pelo “uni-versal” e pelo “re-presentacional”, não são capazes de compreender a amplitude dos conhecimentos, atrelando-se, geralmente, a relações demarcadas por sujeito e objeto.

Sem desmerecer essa tendência, é recomendável, no entanto, buscar o reconhecimento de outros conhecimentos por meio da reciprocidade e da complementaridade entre a diversidade de conhecimentos. Isso demanda, muitas vezes, a desconstrução de parâmetros que permitem a incorporação de conhecimentos que passam apenas por uma filtragem que responde às necessidades dos grupos hegemônicos ou das situações dominantes.

As experiências de reconhecimento se dão, seguindo proposta de Santos (2004), por meio do diálogo e do conflito. Isso pode ser mais bem codificado na medida em que se estabelece uma relação entre a diversidade

e a diferença e na possibilidade de tais atributos estarem presentes na criação e sistematização do conhecimento. A tendência é que este seja conhecido por aqueles que o criaram e sistematizaram, mas reconhecido como importante e necessário pela humanidade.

No entendimento, portanto, de se apontar a necessidade de a presença epistemológica ser reconhecida, é incompreensível, de acordo com Freire, que “a consciência de minha presença no mundo não significasse já a impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença” (2000, p. 113). A consciência de estar presente, junto com outras presenças, define a responsabilidade ética de estar no mundo como sujeitos conscientes e participantes de um processo que busca concretizar um sonho, construir uma utopia e vivenciar a esperança, reconhecendo a importância do conhecimento da história da humanidade.

No processo educativo, o reconhecimento dos conhecimentos busca, justamente, valorizar as distintas origens, sejam elas próximas ou distantes, atuais ou antigas, simples ou complexas, bem como os diversos formuladores do conhecimento, sejam eles científicos ou populares, acadêmicos ou sociais, técnicos ou poéticos. O conjunto dessas possibilidades apontaria, no entanto, para uma epistemologia como engajamento.

1.2.3 A presença epistemológica como engajamento

A presença é um estar no mundo e na história, mas não como algo que se insere no mundo, mas como algo que revela ser um eu-mundo. Por isso, não existe a separação entre o eu e o mundo porque formam uma única constelação, e tal disposição seria um estar no mundo como devir, como um ser estando, passando da realidade para a possibilidade. O ser humano não seria um produto genético disponibilizado para o mundo, mas um sujeito que estaria, de acordo com Freire (1998), consciente de sua responsabilidade ética para estar e mover-se no mundo, buscando uma melhor condição de vida existencial e social.

Nesse caso é recomendável entender que a epistemologia, na sua compreensão mais ampla, não pode estar distanciada da realidade do

cotidiano e nem estar sitiada em laboratórios, mas, conforme Visvanathan, “a epistemologia determina as hipóteses da vida. A ciência como desenvolvimento, plano, experiência e pedagogia determina as hipóteses de vida de uma diversidade de pessoas” (2004, p. 759). Além dessa diversidade pessoal, existe, também, uma diversidade social que afeta ou que é afetada pelas ciências e, para isso, é necessário romper com o paradigma mais hierárquico das ciências, que acredita num fundamentalismo científico pautado na transferência de tecnologia, e exercitar, inclusive com a presença dos cientistas, uma expressão mais participativa e mais valorativa da diversidade de conhecimentos e de tecnologias.

Por essa razão, uma epistemologia engajada revela, segundo Freire (2000), uma disposição de estar no mundo como *presença*, mas isso é um risco de todo ser humano, seja pelas suas realizações pessoais, seja pelos projetos sociais, e, nesse caso, a condição de *existentes* configura os humanos para o risco, que se transforma em energia mobilizadora dos sujeitos e transformadora da sociedade. Tal presença no mundo implica opções e decisões, distanciando-se de uma atitude de neutralidade e aproximando-se de ações de politicidade e de eticidade.

A presença no mundo por meio de uma epistemologia que revela engajamento não é, portanto, uma constatação da realidade ou uma adaptação a ela, mas uma possibilidade de problematizá-la para, então, buscar formas de transformação. A presença, principalmente em realidades adversas, exige, por sua vez, processos profundos de mudança e tal disposição compromete os sujeitos históricos porque, de acordo com Freire, “não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas” (2000, p. 80). Essa disposição de passar de contatos para vínculos, de promessas para compromissos ou de luvas para as mãos, demanda um empenho pela justiça e, nesse caso, a presença é uma convocação para a justiça.

Essa presença não se estabelece apenas como um estar presente, mas como um estar presente com ele na história, e essa atitude é reconhecida, em conformidade com Freire, “como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo” (2000, p. 79). A presença é, nesse caso, uma acolhida daquilo que pode se transformar em conhecimento. Nesse caso, a presença *com* é que define a possibilidade de estabelecer laços

de responsabilidade para construir um mundo que pode ser digno para todos e, nesse caso, a escola, de acordo com Teixeira (2000), não pode se perpetuar na vida social presente, mas deve se transformar numa dinâmica do próprio aperfeiçoamento social.

Essa disposição contribui, no entanto, com o desenvolvimento do conhecimento e, em decorrência disso, se pode fortalecer a qualidade de vida. Conforme Bonder (2001), a relação é que permite o estado de presença, e ela é a única forma de se realizar aquilo que é apropriado realizar. Nesse aspecto, o conhecimento compreendido como engajamento, pode ser realizado como uma presença significativa da condição humana.

No processo educativo, o conhecimento como engajamento aponta para o exercício da cidadania, que pode ser promovido pela consciência pessoal no ambiente educativo, mas que pode ser praticado no cotidiano da sociedade, seja nas esferas mais simples ou naquelas mais complexas, seja por iniciativas mais localizadas ou em processos mais coletivos, seja para beneficiar pessoas singulares ou para promover mudanças sociais.

Portanto, enquanto a presença dialogal epistemológica for compreendida, entre outras abordagens, como autoconhecimento, reconhecimento e engajamento, pode-se solicitar dela uma contribuição para desenvolver uma presença pedagógica.

1.3 A presença pedagógica

A dimensão pedagógica tem como pressuposto o componente antropológico e epistemológico, porque o ser e o saber são, assim, pressuposições do agir pedagógico. Com base nessas dimensões, a pedagogia é compreendida como uma relação entre teoria e prática, como uma articulação entre reflexão e ação ou como uma interação entre aprender e ensinar. A pedagogia é compreendida, assim, como uma relação dialogal.

A presença dialogal pedagógica, no processo educativo, é um atributo importante dos sujeitos educacionais e dos processos educativos e, para isso, sugere-se que a presença seja um atributo humano que pela sua capacidade reflexiva e transformadora revela a consciência de estar no

mundo e intervém nele produzindo cultura e construindo a história. Essa dinâmica da presença revela a própria condição humana e a possibilidade de estar com os outros, caracterizando essa energia como um indicador significativo no percurso educativo.

Essa presença, como processo pedagógico, não se restringe a uma presença física, mas se assemelha ao que Freire diz: “que sua *presença* se vá tornando *convivência*, que seu estar no *contexto* vá virando estar com ele” (1998, p. 85). Isso revela que a disposição da presença se transforma em copresença, fazendo dessa dinâmica uma atitude educativa, mais do que uma simples atividade pedagógica.

Por isso que toda educação implica, inicialmente, uma presença de sujeitos e, em conformidade com Freire, “o sujeito que, ensinando, aprende e o sujeito que, aprendendo, ensina” (2001, p. 68). Essa presença de sujeitos projeta, posteriormente, para os objetos do conhecimento, para os conteúdos da prática educativa e para as metodologias de ensino, um processo significativo de aprendizagem.

Nesse direcionamento, Ricoeur afirma que “a presença, em última instância, é o próprio das pessoas e são estas que conferem presença às coisas mesmas” (2009, p. 310). Essa proposta seria um antídoto às presenças que são pura representação do sujeito ou pura identificação com o objeto, exigindo que a presença potencialize relações intersubjetivas que façam da existência do outro uma existência valorativa.

Na possibilidade de vivenciar a presença e de experimentar a presença de outros, é possível entrar numa dinâmica que torna o ser humano mais humano e, assim, capaz de promover a humanidade. Essa dinâmica está presente no processo educativo e, assim, pedagogicamente, quando se estiver presente com o ser e o existir, isto é, com todos os sentimentos e pensamentos, é possível fazer desse ato uma atividade educativa. Portanto, quanto mais se vivencia o ser e o saber, tanto melhor se pode desenvolver o agir pedagógico.

Da mesma forma, a dimensão epistemológica é algo inerente à condição humana e o ser humano, com a possibilidade de saber, desenvolve um processo de construção e reconstrução do conhecimento. No âmbito

educacional, o conhecimento é um dos elementos que transita na relação entre educador e educando e, portanto, sob a ótica do educador, o saber contribui com o interesse do educando no processo educativo.

Por essa razão, no contexto atual, o sujeito educativo é compreendido por uma infinidade de argumentos e por uma diversidade de pressupostos, mas, para contribuir com o objetivo dessa reflexão, são considerados os aspectos da singularidade, da sociabilidade e da historicidade, elementos essenciais para agregar um valor expressivo ao princípio pedagógico como presença.

1.3.1 A presença pedagógica como singularidade

No processo educativo, a singularidade como uma categoria da pedagogia da presença busca caracterizar os sujeitos educativos para a compreensão de que cada ser humano é singular e se expressa por meio de aptidões, competências e talentos, características que são peculiares de cada indivíduo. Acolher e respeitar a singularidade, num ambiente de pluralidades, é o desafio pedagógico que pode ser exercitado com muita consciência no cotidiano dos encontros educacionais.

A singularidade foi, inicialmente, um argumento inerente a todos os processos educativos, porém, em alguns momentos da história, ela foi relegada mais à atuação de ensinar do educador; em outros, à dinâmica de aprendizagem do educando; em outros, ainda, aos processos aprendentes do educador e do educando. Como elemento comum a esses distintos processos, a singularidade no projeto educacional pode se tornar uma conquista do cotidiano educativo.

Diante desse pressuposto, a singularidade não é uma impressão digital que se imprime no sujeito, mas uma potencialidade que faz nascer e crescer o sujeito. Segundo Castoriadis (2009), a autonomia singular se realiza no contexto da criação histórica, não como fechamento, mas como abertura, potencializando um novo jeito de existir ou uma nova forma existente. Com base nessa proposta, a singularidade pode ser tanto individual como

coletiva e, por isso, na esfera pessoal, a singularidade é um constante processo de criação e, na esfera social, ela existe como concepção de um projeto político de igualdade e de liberdade.

Além dessa categoria de criação individual e social, a singularidade, na proposição de Mieth (2007), pode ser compreendida como um princípio livre de autocomprometimento. Em conformidade com o autor, tal comprometimento tem a ver com a capacidade de constituir uma existência ética que favorece a dignidade humana, e tal procedimento revela a importância de ter consciência de si e das relações que possibilitam construir novos sujeitos envolvidos com uma nova história.

Na diversidade de processos de aprendizagem, vale destacar a aprendizagem cooperativa, que compreende o educador e o educando como sujeitos de saberes, que, em diálogo com outros sujeitos, potencializariam a construção de novos saberes. Tal processo considera, portanto, a singularidade, compreendida como uma conquista cotidiana que se realiza por meio da afirmação pessoal e da interatividade social.

Para além dessa conquista diária, a singularidade é uma categoria que tem exigências de respeitabilidade para com o processo de aprendizagem de cada aprendiz e, nesse caso, a singularidade não é uma delegação de poder, mas um exercício que potencializa as próprias energias para a construção de relações individuais e coletivas.

A singularidade, além de constituir-se nesse exercício, é uma arte e, na sugestão de Larrosa, “talvez a arte da educação não seja outra senão a arte de fazer com que cada um torne-se em si mesmo, até sua própria altura, até o melhor de suas possibilidades” (2005, p. 45). A arte, no espaço educativo, compreende a possibilidade pela qual cada um pode ser o sujeito de seu ato de aprendizagem e a singularidade um processo que desencadeia a potencialidade individual, social e educacional.

Depois de considerar a singularidade como uma primeira característica da presença pedagógica, é recomendável que ela se crie e recrie na medida em que houver uma interação forte e significativa com os outros sujeitos e com as outras realidades. Dessa forma, a singularidade se vincula à sociabilidade dentro de um determinado marco cultural e de uma determinada conjuntura social.

1.3.2 A presença pedagógica como sociabilidade

No processo educativo, a sociabilidade é uma condição essencial, não apenas para formatar um comportamento sociável, mas para criar uma responsabilidade social, pela qual se constroem e reconstroem as mudanças exigidas pelas dinâmicas históricas. Nesse caso, a sociabilidade, como um componente da presença, caracteriza-se pelo comportamento sociável e pelo compromisso social.

A presença como sociabilidade, num projeto educativo, tem como base as inter- relações de sujeitos. Nesse caso a sociabilidade revela-se como uma energia, que na proposição de Arruda e Boff (2004), contribui para o empoderamento do cidadão e da coletividade, a cooperação pessoal e social, e a educação contínua para o exercício dessa presença pedagógica. Dessa forma, a sociabilidade não se torna um simples atributo do sujeito, mas a própria razão de ser como sujeito que se torna presente por meio de sua sociabilidade.

Nesse caso, a presença, de acordo com Visvanathan (2004), é diferente de participação, porque o processo participativo está mais vinculado a uma representação classificatória e a uma expressão de funcionalidade; a presença, à disposição de uma identidade e uma declaração de finalidade; a participação estaria pautada numa ação participativa e a presença numa atitude reveladora do próprio sujeito.

A presença como uma dimensão pedagógica de sociabilidade se concretiza na constituição da cidade (*pólis*), na qual o sujeito efetiva plenamente sua condição humana. A sociabilidade é, portanto, um elemento natural do sujeito, e sua realização, como ser político, transcorre como exigência de viver e conviver em sociedade. Dessa forma, a presença pedagógica como sociabilidade é, portanto, uma condição inerente e integrada ao ser humano e às suas relações.

A sociabilidade foi um tema bastante abordado, também, por Durkheim (1978), principalmente quando defendia a ideia de que a educação não era apenas o despertar da natureza educativa do ser humano, mas, principalmente, da expectativa que a sociedade tem para com aquele ser humano. Nesse sentido, a educação é uma obra da sociedade porque é

para ela que se deveria formar o ser humano. Num percurso similar, Teixeira (2000) sugere que a educação e a sociedade são processos fundamentais que se influenciam mutuamente e, com base nesse argumento, não existe educação ou sociedade, mas um processo educativo e um processo de sociabilidade.

Porém, diante da fragilidade do processo educacional, cada vez mais a presença dos sujeitos educativos é importante, seja para ampliar as possibilidades de conhecimento, para valorizar as aprendizagens ou para exercitar a sociabilidade. Num contexto, portanto, que exige cada vez mais o exercício das sociabilidades, o projeto pedagógico pode contribuir com a presença como uma forma privilegiada de construir a história.

1.3.3 A presença pedagógica como historicidade

A presença é um elemento importante da condição humana e de seu percurso pedagógico. O percurso pedagógico da historicidade busca, porém, apresentar o mundo ao educando e integrar o educando na realidade histórica. Assim, o ser humano se educa quando se ocupa do mundo e quando se preocupa com ele, e o educador desempenha sua função educadora na possibilidade de, segundo Buber (1982), conseguir recolher as forças construtivas do mundo.

Percebe-se, no entanto, que a maioria da população consegue viver o presente apenas como uma condição elementar. Isso foi percebido por Arroyo (2012), ao entender que os sujeitos educativos se mobilizam, geralmente, para dar conta de um presente sem horizontes. Tal constatação revela a necessidade de se dar um passo no caminho que conduz o presente para horizontes de historicidade, isto é, para horizontes de esperança.

A presença pedagógica remete, ainda, o sujeito educativo para a historicidade, isto é, para um processo histórico que, segundo Maturana e Varela (1994), colabora com a auto-organização e com a realização individual e histórica. Essa atitude fortalece uma relação dialógica entre a consciência pessoal e a referência relacional com os outros organismos e sistemas, desencadeada por uma auto e hetero-organização.

Dessa forma, de acordo com Castoriadis, “a heterenomia de uma sociedade – como de um indivíduo – exprime-se e instrumenta-se também na relação que ela instaura com sua história e com a história” (2009, p. 28). O desenvolvimento do sujeito se faz de forma endógena por meio da hereditariedade e do potencial genético e, de maneira exógena, por meio da cultura e do desenvolvimento social, aspectos essenciais para constituir um sujeito histórico.

O sujeito vive numa comunidade humana, mas interage com diversas comunidades, seja no trabalho, na expressão religiosa, na preferência partidária, formando uma rede de comunidades que não se organizam no mesmo espaço e tempo, mas em espacialidades e temporalidades diferenciadas. As práticas da atividade subjetiva são, segundo Severino, “condições fundamentais para uma existência autenticamente humana. O pleno desenvolvimento das capacidades subjetivas é mediação insubstituível de humanização” (2007, p. 178). Esse é o desafio para se construir uma história digna da convivência dos humanos.

Nesse processo de construção histórica, talvez a educação tenha sido de fundamental importância, não apenas porque foi uma energia de desenvolvimento social, mas, no entendimento de Freire, porque a “educação tem historicidade” (2000, p. 120). Aqui se faz referência não tanto à instituição educativa, mas ao princípio educacional, que, de uma forma ou outra, esteve presente em todos os períodos da história da humanidade e por meio dela contribuiu com a história.

O processo educativo, na perspectiva de uma presença histórica, não se esgota num período específico, mas recupera a herança histórica e a projeta, necessariamente, para o futuro. Apontar as possibilidades de futuro é uma das dinâmicas essenciais na educação porque caracteriza o ser humano como histórico e, principalmente, como um fazedor da história, por meio de sua trajetória pessoal e profissional. O ser presença, na compreensão de Biesta (2013), permite que o ser se torne presença num mundo ou numa história única e singular, onde vai se tornando presente num tempo pluridimensional e num espaço intersubjetivo.

A dinâmica existencial do ser humano está sempre num estado de abertura, ou seja, num processo de criação e recriação de cultura. Nesse

processo cultural, a presença pedagógica não se faz, portanto, de forma individualizada e nem isolada, mas desencadeia uma consciência crítica dos problemas atuais, desenvolvendo uma interação com a realidade contemporânea e projetando, por meio da educação, uma transformação pessoal e social. Isto é, a presença pedagógica precisa considerar a singularidade, a sociabilidade e a historicidade, como possibilidades de potencializar a presença pedagógica.

Tais considerações revelam que a pedagogia da presença é um desafio que mostra que o processo educativo está começando e recomeçando sempre, assim como a vida humana está se criando e recriando constantemente. Nesse sentido, Buber afirma que “O gênero humano começa a cada hora” (1982, p. 5) e, dessa forma, a vida e o processo educacional, além de configurarem uma evolução entre o passado e o futuro, são uma manifestação do presente que vai se construindo e reconstruindo infinitamente.

Na dimensão antropológica, não é possível reduzir o ser humano a uma simples presença e, por essa razão, Heidegger (2012) buscou destruir uma história pautada na ontologia do ser como presença entendida como fátual e destacar a presença como possibilidade do sentido do ser. Assim, a presença seria uma probabilidade existencial do sentido do ser e com essa proposição o autor faz uma crítica à metafísica clássica e à ciência moderna, porque ambas não contemplam a pergunta pelo sentido do ser. Portanto, o ser humano é um ser que, pela sua presença, pergunta-se pelo sentido do ser.

Na dimensão epistemológica, a presença é um questionamento sobre o percurso sociocultural que permitiu que muitos conhecimentos estivessem ausentes ou que fossem ausentados do processo educacional. Além desse argumento, é necessário promover um projeto pedagógico no qual a presença dos conhecimentos amplie a compreensão das ciências do passado e potencialize o sentido do conhecimento para o futuro. O princípio da categoria epistemológica precisa, nesse caso, tornar o conhecimento significativo para o momento presente da condição humana, sem desconsiderar a herança do passado e a esperança no futuro da humanidade.

Na dimensão pedagógica, a presença é um atributo de sujeitos que, pela sua atitude comportamental, se fazem presentes pela sua disposição humana, pela conduta educativa e pela proposição de um percurso que pode ser percorrido de mãos dadas, fato que revela a originalidade pedagógica. Por outro lado, porém, é recomendável desenvolver uma atividade educacional capaz de promover um projeto no qual a presença de pessoas e grupos, de metodologias e tecnologias, de objetivos e finalidades contribuam com um processo que potencialize o desenvolvimento pessoal e o envolvimento social.

A pedagogia da presença, no processo educativo, tem como potencialidade transversal o encontro, que é uma energia dialogal que se caracteriza, como um projeto educacional que exige uma relação interpessoal, uma compreensão multidimensional do conhecimento e uma interação entre os procedimentos pedagógicos. Tendo, portanto, apresentado a pedagogia da presença por meio das diretrizes antropológica, epistemológica e pedagógica, pode-se peregrinar para a pedagogia da proximidade.

2 Pedagogia da proximidade

Depois de ter percorrido a pedagogia da presença, o processo educativo, por meio da pedagogia da proximidade, mostra as possibilidades de ser, de saber e de vivenciar a aproximação. Cada uma dessas dimensões é apresentada de forma particular, mas é o conjunto da tríade que contribui com o procedimento educacional caracterizado pelo percurso da proximidade.

A pedagogia da proximidade é desenvolvida de inúmeras maneiras, mas é sugestivo priorizar uma aproximação com a história pessoal e social dos educadores e educandos e, nesse caso, ela significa um aproximar-se da realidade e da vida dos sujeitos educativos; diante desse desafio, tal processo não pode ater-se a uma observação ou a um contato, aspectos preponderantes no contexto atual, mas exige maior interação e vínculo mais significativo.

É oportuno reconhecer, no entanto, que o movimento de proximidade era bastante valorizado nas relações familiares, nas manifestações de vizinhança, nas celebrações religiosas, nas ocupações profissionais ou nos acontecimentos sociais. Aos poucos esses movimentos foram perdendo seu simbolismo de encontro e de pertença e passaram a ser uma simples amostra da convivência social. Nesse sentido, a proximidade passou a ser muito mais ocasional, abafando em parte essa energia de acolhimento, de partilha e de solidariedade.

No ambiente educacional, principalmente em realidades mais grupais, a proximidade também era muito apreciada, mas com a proposta de uma educação em série, de turmas com um número elevado de estudantes e de professores que atuam em distintas instituições, esse processo ficou comprometido. Por isso é necessário recuperar a dinâmica da proximidade educativa, porque ela é fator importante para a formação pessoal e para a capacitação profissional, bem como é um elemento extraordinário para o exercício da cidadania.

Tendo como referência essa compreensão, a proximidade desenvolve, segundo Roca (1999), um clima caloroso e acolhedor, objetivando minimizar a força do consumismo e do materialismo e diluir a energia do individualismo e do egoísmo. Nessa perspectiva, a proximidade não é apenas um movimento físico, mas uma dinâmica questionadora de um projeto de sociedade e um movimento propositivo da realização humana, efetivando uma conectividade de aproximação do contexto histórico da educação.

Além de uma proximidade histórica, é recomendado estabelecer uma relação pessoal de face a face e, nesse caso, esta poderia ser feita pela integração entre a razão e ação, mas potencializada, principalmente, pelo afeto. A emoção é o dinamismo que promove o afastamento ou a aproximação e, quando se é afetado, há um deslocamento, seja para distanciar ou para aproximar, e tal relação de face a face ocorre no nível mais singular, mas pode envolver, também, toda uma cultura.

Considerando a proposta de Levinas (2005), de que a proximidade do outro é revelada pela expressão do rosto, concorda-se que esse gesto manifesta a significância do rosto do outro, permitindo, por um lado,

a retirada das máscaras e, por outro, o desvelamento do rosto do outro. Diante da revelação do rosto do outro, exige-se uma atitude de responsabilidade que se expressa na hospitalidade, na gratuidade e na solidariedade, aspectos essenciais que contribuem para potencializar a proximidade.

Para além dessa dimensão histórica e pessoal, uma das possibilidades para desencadear um movimento de proximidade é a convivência social. Por essa razão, Freire afirma que “sua *presença* se vá tornando *convivência*, que seu estar no *contexto* vá virando estar com ele” (1998, p. 85). Essa proximidade, além de ser um gesto pessoal, revela, também, uma intenção social, pela abordagem política, econômica ou cultural, inaugurando um convívio educativo e contribuindo com a solução dos problemas da humanidade.

Com base nessas premissas a pedagogia da proximidade, no processo pedagógico, é um elemento essencial do projeto educativo porque permite estabelecer uma sinergia que potencializa um movimento de proximidade com os conhecimentos disponibilizados pela civilização humana, uma dinâmica de criação e recriação de novos saberes e um movimento que aponta para os grandes desafios da humanidade.

No processo pedagógico contemporâneo, percebe-se, no entanto, um distanciamento das finalidades da educação e uma justaposição das funcionalidades educativas, um atrofiamento dos assuntos éticos e um aumento das questões técnicas, um fortalecimento do individualismo em detrimento de uma ação cooperativa na educação. Tais desafios revelam a necessidade e a importância de um processo de proximidade educativa, e essa disposição é considerada importante porque posiciona as pessoas e as instituições num universo de diversas formas de conectividade.

Essas características, quando contempladas no processo educacional, contribuem com um procedimento de aproximação da realidade social, dos problemas globais e dos fatores culturais, bem como aproximação aos valores pessoais, institucionais e culturais dos processos educativos. É por isso que acercar-se dos sujeitos (antropologia), dos saberes (epistemologia) e dos processos educativos (pedagogia) é o objetivo do percurso que deve ser seguido no caminho da proximidade dialogal.

2.1 A proximidade antropológica

O ser humano é constituído por uma infinidade de características e, no conjunto destes atributos, a possibilidade de se aproximar do outro e tornar o outro próximo é um dos grandes desafios da vida contemporânea. Essa disposição de proximidade não se esgota nas relações individuais, mas é incorporada, também, nas manifestações sociais e nas expressões culturais. É na diversidade destas relações, portanto, que se pode estabelecer o encontro como uma categoria privilegiada para promover a proximidade.

Para desencadear um processo de aproximação, distintas forças podem ser despertadas, mas a paixão (*pathos*) por uma pessoa, por um ideal ou por um projeto se torna essa energia desencadeadora. Considerando, portanto, que o afeto é caracterizado como uma dinâmica que move as pessoas, é oportuno incorporar esse aspecto no cotidiano das relações pessoais e institucionais, justamente para promover a proximidade, porque esta se constitui um perfil específico da condição humana.

Por essa razão, segundo Costa (2000), o sentido mais profundo da vida humana é a proximidade, aspecto que revela que o essencial da condição humana é o aprendizado da aproximação, que se faz, inclusive, antes de ser tematizado ou categorizado. Isso não inibe, porém, a subjetividade de cada ser humano e não destitui a singularidade de cada indivíduo, mas, na medida em que a proximidade se efetivar, já se estaria efetivando um percurso de humanização.

Acolhendo que a proximidade, na proposição de Costa (2000), é uma característica do sujeito, é possível afirmar que o processo de proximidade antecede toda forma de tematização, porque anterior a isso ocorre a conversão, que etimologicamente significa um verter-se ou um voltar-se para o outro, dinâmica que estabelece, por sua vez, uma sensibilidade que se configura como abertura ao outro e responsabilidade que se caracteriza como solidariedade.

Nesse caso, a proximidade, antes de ser pensada, é vivenciada e antes de ser calculada, ela é vinculada. Isso leva a reconhecer que a proximidade é uma aproximação que se estabelece por meio de uma relação que, muitas vezes, transcende as necessidades de estar mais próximo e aponta para a

possibilidade de estar sempre numa disposição de construção da própria subjetividade e da própria sociabilidade. Nessa dinâmica, a proximidade antropológica pode ser compreendida pelas dimensões da subjetividade, da intersubjetividade e da alteridade.

2.1.1 A proximidade antropológica como subjetividade

A subjetividade é um conceito multifacetado e esteve presente no percurso histórico para revelar, de uma forma ou de outra, a diversidade de manifestações pessoais e culturais. Não é intenção desta reflexão fazer um percurso por essas características conceituais, mas compreender a subjetividade por meio das possibilidades relacionais que podem promover a proximidade.

A proximidade é um atributo essencial da condição humana e Heidegger (2008), ao fazer referência à vizinhança entre a poesia e o pensamento, argumenta que o vizinho é aquele que mora na proximidade do outro, é o lugar onde ocorre o encontro face a face. Isso denota que não precisamos inventar a proximidade porque já estamos nela e, no fundo, somos proximidade, e os humanos habitam a proximidade; por isso, a vizinhança não cria a proximidade, mas a proximidade torna possível a vizinhança.

Por essa razão, a proximidade em si é uma ausência, mas, enquanto provocar a proximidade das pessoas, ela se torna uma presença. Tal aspecto confirma que a presença na proximidade é um elemento constituinte entre os seres humanos que se dignifica, segundo Heidegger (2008), na intimidade. Essa dimensão não é apenas uma manifestação afetiva, mas cada vez que ocorre algum tipo de proximidade, se está efetivando a intimidade, que é uma relação profunda entre dois seres. Esse relacionamento torna-se um acontecimento vinculador da condição humana e quanto mais se exercitar essa dinâmica de proximidade, mais se estará contribuindo com a construção da própria humanidade.

No entendimento de Heidegger (2008), quando se en-caminha, tal atitude para um en-contro pode ser chamada de *proximidade*. Embora essa palavra seja um pouco estranha, ela quer revelar que os parâmetros de

espaço, tempo e processo não podem gerar e nem medir a proximidade, mas apenas promover, aqui e agora, um encontro face a face. Essa proposta dilui a força do tempo como uma sucessão de fatos, o espaço como uma dimensão geográfica e os processos como uma produção em série, mas fortalece a dimensão de temporalizar, que significa amadurecer; de especializar, que denota entreabrir; e de processualizar, que constitui o encontro face a face.

A proximidade é, nesse caso, um componente essencial da condição humana e seu efetivo exercício é capaz de promover a *proximidade*. É oportuno sugerir que os projetos educacionais potencializem, também, uma proximidade com o percurso histórico, com a realidade social e com as manifestações culturais, bem como a aproximação de grupos étnicos, de movimentos sociais ou de projetos transculturais.

Essa proposta pode ser ancorada na compreensão de subjetividade sugerida por Arendt (2009), no sentido de que ela não seria apenas uma característica dos indivíduos, mas uma qualidade da interação humana, que pode se realizar, principalmente, por meio de uma ação política. Na proposição da autora, a subjetividade se vivencia em meio a outras subjetividades, proposição que leva, necessariamente, a entender a proximidade como um processo de intersubjetividade.

2.1.2 A proximidade antropológica como intersubjetividade

A intersubjetividade é, também, um componente essencial para a criação e o desenvolvimento da condição humana. Esse conceito percorreu, igualmente, a história da humanidade, mas será compreendido aqui como uma dimensão relacional que se estabelece entre as pessoas e as suas circunstâncias para promover a proximidade.

A dinâmica da intersubjetividade tem como referência uma relação de reciprocidade que, no fundo, é a expressão ética das pessoas e das comunidades. O agir ético individual e comunitário se explicita por meio do acolhimento e do reconhecimento, que não se caracteriza apenas como virtude, mas como exigência ética da própria convivência humana.

No conjunto das manifestações humanas, a compreensão da intersubjetividade pode ser entendida através da expressão pessoal, configurada pelo aspecto individual, histórico e cultural; pela dimensão relacional consigo, com os outros e com o transcendente; e pela disposição social, abrangendo aspectos econômicos, políticos e sociais.

Diante dessa diversidade de atributos, que emergem com uma nova vitalidade e em distintos contextos históricos, é adequado lembrar os primeiros anos do século passado, quando se propunha um novo marco para entender a intersubjetividade. Um dos iniciadores desse movimento foi Buber (2001), que inaugurou a possibilidade de intersubjetividade, suportada por uma filosofia da educação e ancorada numa palavra-princípio com base na relação humana.

Essa experiência seminal influenciou outros pensadores e chegou-se, com muito vigor, à proposta de Freire (1987), que ampliou essa relação mais pessoal por meio do diálogo. Nesse caso, o diálogo foi o suporte essencial para desencadear a intersubjetividade, porque se compreendeu a exigência de que ambos estão, de forma consciente, envolvidos no processo e, com essa proposta, pode-se ampliar a relação pessoal para atingir as circunstâncias sociais.

Considerando essa possibilidade, o diálogo passou pela problematização, pela sistematização e pela proposição de um projeto político. Mas, com o objetivo de referendar o diálogo como um componente importante para desencadear a intersubjetividade, Zitzoski retoma a filosofia freireana e afirma que pelo diálogo “homens e mulheres constroem um mundo mais humano, fazendo o que já existe e projetando um futuro que está por realizar-se” (2006, p. 22). O diálogo promove, assim, uma consciência de intersubjetividade num mundo no qual as relações humanas deveriam ser pautadas por princípios éticos.

A intersubjetividade passa, ainda, pela formação de comunidades e, nesse sentido, Périessé (2004) sugere que a comunidade de aprendizagem é uma associação de pessoas que se vinculam, por meio de uma comunhão de interesses, de um esforço solidário e de uma organização cooperativa, apontando para objetivos e ideais comuns e atuando de forma presencial ou virtual. Com o objetivo de processar informações, sistematizar

conhecimentos e disponibilizá-los aos participantes dos grupos, torna-se aceitável recomendar, segundo Freire (2001), a formação de cidadãos em cidades educativas. Diante dessas categorias que caracterizam a intersubjetividade, é necessário acoplar, ainda, a dimensão da alteridade.

2.1.3 A proximidade antropológica como alteridade

Com o objetivo de aprofundar a dimensão antropológica para além do aporte da subjetividade e da intersubjetividade, é recomendado inserir, ainda, o aspecto da alteridade. Essa temática também esteve presente na história da humanidade, mas está sendo abordada nos tempos atuais de modo especial, pela reflexão antropológica, teológica e filosófica. Com a contribuição dessas ciências, torna-se oportuna a possibilidade de compreender a alteridade não como um prolongamento do eu, mas como o acolhimento do outro, e tal entendimento pode ser feito através do pressuposto ético, do processo revelador do outro e de um projeto de justiça.

Para referendar essas hipóteses, é preciso considerar, inicialmente, um paradigma filosófico que não se atenha exclusivamente à ontologia (conhecimento do ser), mas que incorpore a dimensão ética (responsabilidade pelo outro). Essa mutação pode ser observada na filosofia de Levinas (1980), que propunha a ética como a filosofia primeira, e não mais a ontologia, como se havia pensado. Tal mudança paradigmática inverte uma proposta filosófica que não se apegava tanto aos conceitos ônticos, mas se apropriava com mais intensidade das práticas éticas. Portanto, a alteridade como um pressuposto ético exige uma mudança de ótica cujo olhar não parte da minha necessidade, mas do desejo de acolhimento do olhar revelador do outro.

Esse aspecto da revelação do Outro, de modo geral, é desconsiderado pela cultura que representa, pela religião que professa ou pela etnia que manifesta, porque a análise e a intervenção parte, de modo prioritário, daqueles que detêm o poder. A proposta de Levinas (2005) diz, porém, que o outro não é objeto do nosso olhar, mas um sujeito que vai se

revelando, fato que demanda não tanto uma compreensão do outro, mas uma responsabilização pelo outro. No momento, portanto, em que há uma manifestação face a face, a alteridade exige um projeto de “des-inter-esse”, ou seja, um processo de gratuidade que acolhe a revelação do outro.

Nesse processo revelador, o rosto do outro é que tem a primazia, seja ele na sua manifestação pessoal, seja como expressão social. O outro, de forma geral, era visto como um ser em ato, mas, para Levinas (2009), ele é um ser na sua plenitude, fato que configura a importância que o autor dá ao outro, na condição plena de seu ser.

A manifestação da alteridade encontra-se, ainda, acoplada ao elemento da justiça. De forma geral, esse conceito permeou os diferentes momentos históricos, sendo considerado pelos filósofos clássicos como uma virtude, pelos teólogos da idade média como uma atitude amorosa e pelos cientistas modernos como um princípio de equidade. Essas abordagens, independentemente de sua configuração, têm, de modo geral, a referência no Eu, enquanto que o projeto de justiça, inspirado em Levinas (1980) e desenvolvido por Dussel (2002), tem como primazia o Outro, este compreendido e identificado, geralmente, como vítima. Por isso, o Outro, que de alguma forma foi vitimado, espera, acima de tudo, um projeto de justiça.

A justiça nos remete, de modo geral, às relações sociais, porque, se o mundo é uma produção coletiva, sua distribuição também deve ser compartilhada, porque, de acordo com Zitzki, a partilha solidária dos frutos produzidos pode ser “o sentido radical da justiça e da solidariedade ético-política no processo de libertação sociocultural” (2006, p. 42). O empenho por justiça traz consigo, portanto, uma exigência de partilha, de solidariedade e de compromisso para com o outro.

A dimensão antropológica necessita reconhecer, portanto, a subjetividade, a intersubjetividade e a alteridade como elementos essenciais para desencadear e promover a proximidade. Além desse princípio revelador do ser humano, é apropriado articulá-lo com o processo de proximidade como uma experiência epistemológica.

2.2 A proximidade epistemológica

A proximidade epistemológica, isto é, a proximidade que se pode estabelecer com os conhecimentos, pode ser feita de distintas maneiras, mas, para a composição de uma tessitura mais articulada, ela é respeitada, porque, no processo de construção e divulgação dos conhecimentos, a proximidade pode se revelar uma dinâmica inovadora dentro de um contexto que privilegia a justaposição ou a quantificação das informações. Essa tendência se fortaleceu nos últimos séculos, mas aos poucos começa a expressar sua fragilidade, considerando que ela não é capaz de responder aos grandes desafios econômicos, políticos e sociais da civilização humana na contemporaneidade.

Numa tentativa de entender a importância da proximidade no contexto epistemológico, é necessário recuperar a experiência seminal da filosofia grega, onde o conhecimento se tornou um dos valores mais importantes da sua cultura. Para dar consistência a esse projeto valorativo, desenvolveu-se a sabedoria como uma característica da vocação dos gregos e a identificaram com o sábio, que, de acordo com Colli, é aquele que “projecta luz na obscuridade, que desata os nós, que manifesta o oculto, que precisa o incerto” (2010, p.11). Concordando que o sábio, por meio dessas competências, foi identificado com a divindade; o filósofo poderia ser, apenas, identificado como amigo da sabedoria.

Com base nesse entendimento, foi criada o termo *philo-sophia*, que significa o amigo do saber e para isso é necessário exercitar a proximidade e, por isso, os filósofos fizeram a experiência da aproximação, não tanto como um exercício de estarem na mesma praça (*ágora*), mas por estarem próximos das grandes questões ou das perguntas mais importantes que a humanidade, naquela ocasião, estava se fazendo.

Sob essa inspiração é oportuno recordar, também, nos ensinamentos teológicos, o princípio da proximidade e, entre muitos textos, o mais instigante para a conduta humana é a “Parábola do bom samaritano” (Lc 10, 29-37), na qual o legista pergunta a Jesus: “E quem é o meu próximo?” Jesus então conta uma história, na qual “Um homem descia de Jerusalém a Jericó, e caiu no meio de assaltantes que, após havê-lo

despojado e espancado, foram-se, deixando-o semimorto”. Passaram por aquela situação três personagens: o sacerdote e o levita, que passaram adiante, e um samaritano que, tomado de compaixão, cuidou dele. No final do diálogo Jesus pergunta: “Qual dos três, em tua opinião, foi o próximo do homem que caiu nas mãos dos assaltantes?” O legista então respondeu: “Aquele que usou de misericórdia com ele”. Jesus então lhe disse: “Vai e, também tu, faz o mesmo”.

A proximidade, mais do que um gesto afetivo que parte de mim, é uma atitude de acolhida das misérias humanas; mais do que um ato de deslocamento em outra direção, é uma atitude de hospitalidade do outro; e mais do que acelerar um ritmo de passagem, é cuidar do outro. A proximidade se consolidou na vida cristã como o maior mandamento, quando Jesus proclamou: “Amarás o teu próximo como a ti mesmo” (Mc 12, 31a). A proximidade é, portanto, um componente essencial do ensinamento teológico que aponta para o encontro com o outro por meio do amor e da liberdade, da gratuidade e da solidariedade.

E no contexto das ciências contemporâneas, percebe-se a predominância da razão (*lógos*) em relação à emoção (*páthos*), isto é, a proeminência do pensamento em relação ao sentimento. Sem desmerecer nenhuma dessas categorias, é adequado destacar a proximidade que se estabelece entre essas dinâmicas e, para sinalizar o percurso epistemológico, por meio do processo da proximidade, diversos indicadores podem ser seguidos, mas nesse trajeto será priorizada a importância da sensibilidade, da complementaridade e da projetividade.

2.2.1 A proximidade epistemológica como sensibilidade

A sensibilidade é a dinâmica que permite aproximar-se das pessoas, da natureza e, nessa categoria, aproximar-se dos conhecimentos. Nesse movimento, além de aprender a pensar, é oportuno desenvolver a potencialidade de sentir para melhor atuar como gerador ou sistematizador de conhecimentos. Dessa maneira, a sensibilidade é a expressão de afetividade, que, segundo Werneck (2004), contribui com a construção da humanidade.

A criação e a sistematização de conhecimentos, nos últimos séculos, teve como pressuposto os paradigmas estruturalistas e funcionalistas e, dentro desse arcabouço teórico, foi predominante a racionalidade técnica, que trouxe enormes benefícios à humanidade, principalmente para o desenvolvimento das tecnologias e o progresso das ciências, mas a dinâmica da realidade atual começa a exigir, além dessa tonalidade racional, um conhecimento que compreenda a complexidade das relações pessoais e as perplexidades da vida social.

Com o objetivo de responder a esses desafios, é oportuno ampliar a compreensão da própria epistemologia, avizinando-se da diversidade cultural e social, porque, de acordo com Freire, “Uma das tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se ‘aproximar’ dos objetos cognoscíveis” (1998, p. 28). Essa aproximação pode ser feita de distintas maneiras, mas quando ela puder ser feita integrando o sentimento e o pensamento tanto mais significativo pode ser o processo de aprendizagem.

Vincular a dimensão da sensibilidade com a racionalidade é uma proposta concreta para fortalecer a proximidade e para referendar essa proposta, Ricoeur afirma que “O sentimento é a manifestação sentida de uma relação com o mundo, mais profunda que aquela da representação que institui a polaridade do sujeito e do objeto” (2009, p. 294). Nessa proposição, o sentimento está direcionado para o sentido do próprio sujeito, que pode se aperfeiçoar não com a dinâmica da polaridade, mas da complementaridade com o pensamento e, por isso, é sugestivo criar uma proximidade entre o sentimento e o pensamento, que não são características parciais, mas integrantes da própria condição humana.

Nessa dinâmica proximal, o sentimento e o pensamento, segundo Ricoeur (2009), nascem e crescem juntos e, por isso, um ser de razão é um ser de paixão, e um ser de sentimento é um ser de pensamento. No entendimento do autor, não se trata de uma dualidade da condição humana, mas da possibilidade de os humanos encontrarem uma síntese no movimento do coração, que pela sístole busca a totalidade na exigência da razão e pela diástole a felicidade na experiência da emoção.

O distanciamento ocorre, porém, quando o pensamento e o sentimento se constituem polaridades autônomas, mas sua reaproximação pode acontecer por meio daquilo que Ricoeur (2009) chama de “intermediário”, fazendo referência à imaginação transcendental kantiana, que é a possibilidade de síntese entre o viver (*bios*) e o pensar (*lógos*). Nessa dinâmica, o sentimento, na compreensão do autor, tem a função universal de ligar ou de reatar, também, aquilo que, normalmente, o conhecimento desligou ou separou e, nesse caso, a sensibilidade pode promover uma aproximação.

Além dessa característica, a proximidade está vinculada à expressão subjetiva e intersubjetiva de maneira pré-originária, fato que se constitui, consoante Costa (2000), uma subjetividade sensível e singularizada. Com essa proposta, o autor retoma a filosofia levinasiana, que busca superar a compreensão de sujeito transcendental (Husserl) e existencial (Heidegger), aspectos que definiram o perfil do sujeito moderno, propondo a compreensão de um sujeito que é consciência de si mesmo, referindo-se a si mesmo e apontando para sua origem. Além de retomar a origem, é adequado entender o pré-originário como a sensibilidade do sujeito, que é anterior a toda iluminação que produz sua sombra, porque ele está sempre em estado de abertura, em condição de possibilidade ou em proposição de proximidade.

Considerando, portanto, que a sensibilidade é anterior à racionalidade, é possível concordar com Costa, quando afirma que “A sensação e a sensibilidade constituem a subjetividade, anteriormente ao problema gnosiológico de valorização epistemológica da sensação no conhecimento” (2000, p. 165). Essa posição demanda a vulnerabilidade e a responsabilidade na disposição de se aproximar dos outros, porque, no fundo, o outro é exposição de sensibilidade, a partir da qual pode desencadear-se um processo racional de construção de conhecimentos.

Por essa razão, a pré-origem da sensibilidade humana está na própria sensibilidade, porque, segundo Costa (2000), os humanos são um-para-o-outro. No entendimento do autor, um ser humano sensível e singularizado é aquele que até pode ser capaz de receber sensivelmente outro ser humano quando este lhe aparece e, nesse caso, existiria, inicialmente,

uma expressão de sensibilidade e, posteriormente, uma manifestação de reflexividade. A sensibilidade é a atitude primeira do ser humano que deseja exercitar a proximidade e, por isso, a hospitalidade ou o recebimento são, conforme o autor, anteriores à conceituação ou à objetivação. É por essa razão que a filosofia levinasiana defende a proposta de que a ética é a filosofia primeira, que a sensibilidade é a condição elementar para a racionalidade e que a responsabilidade pelo outro é a qualidade pré-originária da própria vida.

Configurando, portanto, a proximidade epistemológica como um exercício da sensibilidade, mas que estaria articulada com a racionalidade, torna-se necessário compreender essas categorias de maneira que se constituam em energias complementares.

2.2.2 A proximidade epistemológica como complementaridade

A complementaridade é entendida como um dos aspectos importantes para estabelecer a proximidade epistemológica. A complementaridade, no processo de construção do conhecimento, é um aspecto importante para superar o divórcio entre as ciências sociais e naturais, ultrapassar a divisão entre conhecimentos científicos e não científicos e transpor a separação que se estabeleceu entre a realidade simples e a complexa. Na medida em que houver uma interação entre esses aspectos, e entre tantos outros, é possível mostrar a possibilidade de os conhecimentos contribuírem, segundo Santos (2004), para uma vida mais decente, mais digna e mais significativa.

Além de potencializar a articulação entre a sensibilidade e a racionalidade, Bohr (1998), nos decênios iniciais do século passado, introduziu a terminologia da complementaridade com o objetivo de descrever, inicialmente, o comportamento das partículas atômicas e, posteriormente, como esse conceito poderia ser utilizado pelas demais ciências.

Um dos aspectos característicos da epistemologia moderna é a separação que se estabeleceu entre os bens culturais e os bens naturais. Esse distanciamento, que se implantou entre a ciência e a natureza, potencializou

um progresso científico e econômico que contribuiu, em parte, com a destruição da vida pessoal social ou ambiental.

Esse processo de separação entre o sujeito e o objeto começou a exigir, porém, outra forma relacional e outra maneira de construir conhecimentos. Para isso, mais do que uma distinção entre esses aspectos, é adequado uma aproximação, que não se estabelece por meio de uma justaposição, mas por meio da complementaridade, e essa ação se faz por meio das ciências sociais e naturais, entre os saberes científicos e populares, entre os conhecimentos globais e locais.

Outro aspecto que impactou os conhecimentos foi o divórcio instituído pela comunidade dos cientistas, considerados os detentores do poder porque detinham a fórmula do conhecimento, e a comunidade dos “não cientistas”, que a partir de métodos diferenciados, também criavam e sistematizavam conhecimentos. Essa distinção prevaleceu nos últimos séculos, principalmente em ambientes acadêmicos, para a qual se estaria exigindo, também, um formato de complementaridade. Uma proposta afirmativa dessa possibilidade foi apresentada por Freire (1977), ao destacar a importância do conhecimento, tanto dos técnicos, quanto dos agricultores.

Outra categoria a ser recuperada nesse contexto é o entendimento uniforme da realidade, descrita de forma preponderante pelo movimento linear entre sujeito e objeto, quando o conjunto das manifestações é compreendido pela dinâmica da complexidade. A complementaridade se dá, também, pela interação entre o simples e complexo e, por meio dessa abordagem, os conhecimentos se tornam, de fato, conhecimentos integrados. A complementaridade, como uma energia advinda dessas características, aponta para a projetividade.

2.2.3 A proximidade epistemológica como projetividade

A proximidade epistemológica é um exercício que não se esgota na sensibilidade e na complementaridade, mas conta com essas energias para potencializar o conhecimento diante dos novos desafios da humanidade.

Nesse sentido, a projetividade é entendida como uma possibilidade inovadora da sociedade contemporânea, objetivando construir um projeto civilizatório mais digno e justo.

Nesse sentido, a proximidade contribui, de acordo com Heidegger (2008), para o en-caminhamento. Por isso, colocar-se no caminho promove a proximidade, mas anuncia também o distanciamento e, nesse caso, a distância pode ser representada pela medida, pelo espaço ou pelo tempo, que são parâmetros tanto de proximidade quanto de distanciamento, mas que se constituíram como fatores predominantes da cultura contemporânea. Aos poucos, com a física quântica, com a teoria da relatividade ou com o paradigma da complexidade, esse modelo interpretativo começa a mudar, possibilitando uma compreensão mais flexível entre a proximidade e o distanciamento.

A proximidade não se sustenta apenas nas categorias de espaços, tempos e processos quantificáveis, mas demanda uma compreensão qualificável que potencializa o conhecimento para uma ação projetiva. Na medida em que a proximidade permitir o distanciamento de conhecimentos positivistas e lineares e apontar para a possibilidade de incorporar conhecimentos sistêmicos e complexos, os projetos humanos podem ser mais plenos e humanizados. Compreender, portanto, a proximidade dialogal como uma possibilidade de formular e formatar conhecimentos é um desafio proposto para uma pedagogia da proximidade.

Tal procedimento pode ser inserido no contexto educativo, a ponto de responsabilizar as instituições educadoras para que, segundo Szymansky (2003), desenvolvam projetos que contemplem valores e possam, assim, dar um sentido e influenciar os sujeitos educativos para sua inserção nas demais instituições da sociedade. O conhecimento criado e dinamizado como um projeto pedagógico pode contribuir com a proximidade epistemológica no conjunto das distintas realidades históricas e sociais.

Considerando, portanto, que o ser humano e a história da civilização estão em constante processo de fazimento, em constante procedimento de vir a ser, a educação como um atributo humano e histórico também participa dessa dinâmica. De acordo com Freire, “a educação tem sentido porque

o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão *projetos* quanto podem ter projetos para o mundo” (2000, p. 40). Essa dimensão do projeto, isto é, estar se projetando, é uma característica da condição humana e da história e, portanto, do processo educacional.

A educação está, portanto, projetando o ser humano e a história no caminho de um mundo novo e, de acordo com Arendt (2009), a possibilidade de atuar com seres novos, que se introduzem num mundo novo, é uma iniciativa excelente para minimizar a crise na educação, porque assim se estaria abrindo a possibilidade de projetar a proximidade para novos horizontes.

2.3 A proximidade pedagógica

O processo educacional, por meio da pedagogia da proximidade, constitui-se uma proposta que busca superar um projeto educativo que distingue sujeitos e objetos, que diferencia processos e resultados e que separa objetivos e finalidades educacionais. Esse projeto assumiu, nos últimos séculos, uma lógica baseada na compreensão de uma antropologia com forte tendência individualista e de uma epistemologia com característica acentuada na racionalidade tecnológica.

Na medida, portanto, em que se tem como pressuposto uma antropologia e uma epistemologia pautadas pela diretriz da proximidade, acredita-se que isso contribui, também, com um projeto pedagógico diferenciado. Nesse sentido, ao se identificar a proximidade antropológica por meio da subjetividade, da intersubjetividade e da alteridade, bem como a proximidade epistemológica por meio da sensibilidade, da complementaridade e da projetividade, é possível estabelecer alguns critérios que possibilitam encaminhar uma pedagogia da proximidade.

A proximidade, como um processo pedagógico consolida-se por meio de diversos caminhos, mas para manter uma reflexão impulsionada pelo pressuposto do diálogo, e tendo como fio condutor o encontro, é recomendado seguir os passos da proximidade pedagógica como cuidado,

como responsabilidade e como transparência. Essa tríade, embora cada aspecto seja apresentado de maneira particular, seus distintos elementos interagem para formar uma dinâmica integradora de proximidade.

2.3.1 A proximidade pedagógica como cuidado

A proximidade pedagógica como cuidado torna-se um atributo da relação que se estabelece entre educador e educando, e não tanto uma ação diretiva do professor para com o estudante. Por isso, tal atitude assume a condição de curar, de cultivar e de ser autêntico, aspectos que são interentes à condição humana para se considerar um ser-no-mundo e, portanto, vivenciar a proximidade.

A característica da cura não é uma ação isolada ou assistencial; de acordo com Heidegger (2012), torna-se uma ocupação e uma preocupação, e tais disposições configuram-se como uma possibilidade de aproximação, promovendo a abertura para querer ser presença ou o desejo de projetar-se para o sentido do ser. Assim, tanto a presença do ser, quanto o sentido do ser levam em consideração a dimensão histórica e a dinâmica de acurar, isto é, um caminho que direciona para a transcendência ou um percurso que lança o ser para ser presença.

Essa proposta pode estar vinculada, ainda, à atitude de cultivar, no sentido de que tudo e todos estão em crescimento, e o próprio ser começa a expor tanto a necessidade quanto o desejo de cultivar a proximidade. A atitude de cultivar não é tanto um dispor de tempo e de insumos, mas o reconhecimento de que o ser humano está em constante processo de estar sendo. Portanto, quanto mais se permite que cada ser humano se faça, tanto mais o ato de cultivar será um elemento dessa possibilidade de aproximação.

Outro aspecto oportuno a ser lembrado é a dimensão da autenticidade e nesse processo de perceber a própria potencialidade, de revelar a si mesmo e de dar sentido à própria vida é recomendável, segundo Taylor (2009), ser verdadeiro consigo mesmo e ser fiel à própria originalidade. Essas

características, nem sempre fáceis de serem vividas, conferem, portanto, à cultura da autenticidade uma dignidade que proporciona a plena realização do ser humano. Nesse caso, a autenticidade sugere, sob esse argumento, uma dinâmica de originalidade consigo mesmo e de uma universalidade com a cultura.

Com base nesta proposta, Taylor (2009) concebe a vida humana como fundamentalmente dialógica. Por um lado, o ser humano é capaz de se compreender e de definir a própria identidade e, por outro, pela linguagem das palavras e dos gestos, interagir com os outros através da cultura. Por essa razão, a mente humana não é monológica, mas dialógica, fato que denota a importância da singularidade e da universalidade do ser humano na construção da autenticidade.

Reconhecendo, no entanto, que o ser humano está desenvolvendo um perfil com características individualistas e o saber contemporâneo, uma silhueta com atributos da racionalidade instrumental, o processo pedagógico também é influenciado por essas tendências, mas, na possibilidade de se propor a compreensão do ser humano e a dimensão do saber sob a lógica da proximidade, o projeto educacional também deveria estar inserido nessa proposta.

A proximidade, dentro do processo pedagógico, mostra, portanto, a universalidade e a pluralidade porque, de acordo com Mancini, “o chamado à proximidade, por sua vez, não se resolve em definitivo numa ética das relações interpessoais. Nada estaria mais distante de uma ética política de vocação planetária” (2000, p. 207). A proximidade como um constante percurso para a universalidade considera as relações mais próximas, mas incorpora as diversas dimensões sociais e ambientais presentes na mundialidade, porque, no entendimento do autor, na face de cada um estaria revelada a face de todos.

Caracterizando o cuidado como um componente fundamental da pedagogia da proximidade, é oportuno reconhecer que esse princípio exige uma atitude ética que supere a alienação, no sentido de ser conduzido apenas por códigos exteriores, e promova a subjetivação, no sentido de buscar as razões mais profundas da existência humana, num esforço por

ser cada vez mais próximo. Assim, o cuidado entendido como curar, cultivar e ser autêntico deve ser ampliado, com o objetivo de compreender a proximidade como responsabilidade.

2.3.2 A proximidade pedagógica como responsabilidade

A pedagogia da proximidade, além de insistir no cuidado, demanda, também, a responsabilidade para desencadear um processo educativo compatível com o exercício da proximidade. Para isso, mais do que descortinar conceitos, é recomendado ativar a proximidade como um elemento estruturante da condição humana.

Para concretizar esse desafio, é apropriado, conforme Mancini (2000), um gesto de responsabilidade, tanto por aquele que está próximo como por todos aqueles que fazem parte das dimensões relacionais do planeta. Além disso, é recomendado desenvolver, constantemente, um espírito de corresponsabilidade por todos e por tudo, constituindo um projeto comunitário entre aqueles que se fazem solidariamente responsáveis por terceiros. A responsabilidade e a corresponsabilidade constituem-se ingredientes favoráveis ao exercício da proximidade como uma característica pedagógica.

Com uma preocupação mais situacional e histórica, Dussel sugere que a diversidade de fisionomias assume a condição de vítimas e, para isso, é preciso exercitar o re-conhecimento como res-ponsabilidade. Segundo o autor, “A res-ponsabilidade pelo outro, pela vítima como vítima, é igualmente condição de possibilidade, porque em sua origem o destituído não tem ainda capacidade para pôr-se de pé” (2002, p. 375). Essa é, portanto, uma primeira atitude, porque faz da proximidade um ato de res-ponsabilidade pelo outro.

Nesse contexto, é necessário dar um passo a mais e caracterizar a relação de proximidade como projeto ético. Assim, na proposição de Dussel, “A res-ponsabilidade entra em jogo como ‘crítica’ e ‘transformação’ das causas que originam a vítima como *vítima*” (2002, p. 381). A crítica é a

compreensão da ordem estabelecida e a proposição de um sistema gerador de justiça e solidariedade. O segundo passo é, conhecer os sistemas e suas forças geradoras de vítimas e reconhecer as possibilidades de criar projetos para viver melhor e com mais dignidade.

Na sequência, um terceiro passo é preciso ser dado, que é a transformação de um sistema que gera as vítimas. Com base em Dussel, “A obrigação ética de transformar a realidade que causa vítimas parte da perversidade de sua mera existência [...], de nossa res-ponsabilidade [...]”. A transformação será depois possível e deverá efetuar-se em todos os momentos constitutivos do bem [...]” (2002, p. 381). Essa disposição pode ter como pressuposto uma ética da vida que, juntamente com as vítimas, promove o desenvolvimento humano.

Num processo pedagógico, é oportuno reconhecer que o sujeito faz a experiência de si mesmo, que não significa intimismo, mas o reconhecimento de que naquela expressão a subjetividade já é uma alteridade. A alteridade não é apenas um exercício exterior, mas exige uma disposição interior do sujeito, que, ao se relacionar com o outro, já efetiva a subjetividade e a alteridade. Não são dois exercícios, mas um movimento que se estabelece na relação para promover a proximidade.

A proximidade é uma relação de face a face que se revela pela alteridade. Em conformidade com Levinas, “A alteridade do Outro, aqui, não resulta de sua identidade, mas a constitui: O Outro é Outrem” (1980, p. 229). Esse Outro, que é totalmente Outrem, revela-se no semblante daqueles sujeitos que são percebidos pela sua identidade. No ambiente educativo, esse Outro pode ser tanto o educador quanto o educando, que, ao expressar sua identidade, é reconhecido pelos outros.

O educador é responsável, assim, pelo projeto do educando, seja no seu desenvolvimento pessoal, ou nas suas relações profissionais e sociais. A responsabilidade é, portanto, um atributo necessário para o exercício da docência, objetivando desenvolver, também, atitudes e atividades responsáveis nos próprios educandos.

Este reconhecimento pode ser feito de distintas maneiras, mas numa pedagogia da proximidade ele é fruto da responsabilidade, principalmente

por parte daqueles que já realizaram esse percurso. Essa condução não é um direcionamento, mas um acolhimento dos desafios e dos desejos revelados no itinerário educacional, e não é uma ação tutelar, mas uma potencialização das energias e competências manifestados no processo educativo.

É por isso que a responsabilidade, na pedagogia da proximidade, não está centrada no caráter do educador, mas na atitude educadora de acolhimento do educando; não está focada no ato diretivo do educador em direção ao educando, mas na possibilidade de ambos se aproximarem e fazerem juntos o percurso; e não está situada na supremacia do educador, mas na valorização dos educandos. Isso demanda, no entendimento de Dussel (2002), uma autorresponsabilidade, porque toda vida está sob seu encargo, bem como uma res-ponsabilidade, porque a realidade será transformada.

Nesse contexto, a responsabilidade como uma atitude educativa, exige o reconhecimento do outro, seja de sua história pessoal, familiar e social; seja das suas competências atitudinais, conceituais e procedimentais; seja dos seus projetos pautados pelos sonhos, pelas esperanças e pelas utopias. Tais atitudes demandam, portanto, uma atitude constante de transparência.

2.3.3 A proximidade pedagógica como transparência

Na proximidade pedagógica, não é possível incorporar, por um lado, a categoria da totalidade porque nessa dinâmica nada é absoluto, mas, por outro, é recomendável inserir sempre um movimento que está em marcha e um processo que está aberto para novas possibilidades de aproximação. Tendo como pressuposto esse enunciado, é oportuno entender a pedagogia da proximidade como um processo que está numa disposição de abertura e em movimento, porque cada vez que se absolutiza uma relação perde-se a possibilidade de novas experiências.

Nesse caso, a proximidade não é passar de um contato a outro e nem de uma experiência a outra, mas questionar, segundo Levinas (2009), a própria experiência como fonte de sentido ou como energia que potencializa para a transparência daqueles que nela estão envolvidos. Assim, a proximidade não é um simples encontro do Eu com o Outro, mas uma sinergia que

emerge desse vínculo e que contribui para que se construa um sentido novo para essa relação.

Nesse contexto, conforme Levinas (2009), o outro tem a primazia e por isso se torna uma exigência ética. Antes de o outro se tornar presente, ele já é próximo como uma interpelação ética e estar na presença do Eu se configura como alteridade. Na revelação do rosto do Outro ocorre uma interpelação e na acolhida por parte do Eu existe uma percepção para desencadear um projeto de justiça que se manifesta pela responsabilidade. Na relação entre as pessoas, exige-se a responsabilidade, cuja primazia parte de mim, não porque estou interessado, mas porque sou responsabilizado pelo outro.

Esse projeto se caracteriza pela diferenciação que se pode fazer entre a máscara e o rosto, entre o desvelar e o revelar, entre a maquiagem e a nudez. A revelação do rosto na sua nudez indica o sentido, que não é direção, mas a manifestação da transparência. Nesse sentido Levinas afirma que “A suprema presença do rosto é inseparável dessa suprema e irreversível ausência que funda a própria eminência da visitação” (2009, p. 63). Nesse argumento, a máscara é sempre expressão e imanência, e o rosto é sempre visita o e transparência.

A transparência, no contexto da pedagogia da proximidade, desvela os diversos mascaramentos e chega à nudez do rosto, em que se encontra a expressão mais profunda da existência humana. Mas esse processo não é simples porque está marcado pelas perplexidades humanas, vivenciadas entre a luz e a sombra, e, portanto, jamais se tem uma experiência humana totalmente transparente.   por isso que no cotidiano educacional a sensibilidade pelas expressões faciais   exercitada com o objetivo de ampliar os horizontes pessoais e históricos, objetivando desenvolver uma proximidade pedagógica por meio da autenticidade e da responsabilidade, aspectos que contribuem com a transparência humana.

As considera es finais sobre a proximidade como um processo educativo apontam para um jeito de ser, uma maneira de conhecer e uma forma de agir pedagógicos. Essas diretrizes estão ancoradas nas dimensões antropológica, epistemológica e pedagógica, desenvolvidas de maneira triádica, seguindo conceitos e práticas aproximativas.

Assim, antropológicamente, para dar consistência a esse processo de proximidade, exige-se dos educadores e educandos uma entrega por inteiro, um desarmar-se por completo e um revelar-se profundamente verdadeiro.

Diante desse pressuposto, a proximidade como um percurso epistemológico vai demonstrando, também, que os discursos vão enfraquecendo e que os diálogos vão se tornando mais significativos, porque começam a se aproximar de outras formas de pensamento, a exigir outras maneiras de fazer ciência e a perceber que existem distintos modos de reconhecer a diversidade de conhecimentos. A proximidade, nesse caso, começa a dar um sentido diferenciado aos próprios conhecimentos que transitam no contexto educacional.

A proximidade no processo educativo foi caracterizada, ainda, como um projeto pedagógico cuja possibilidade acena para a formação de seres humanos mais competentes e conscientes, com o desenvolvimento de paradigmas científicos mais saudáveis e sustentáveis, e com percursos educativos mais eficazes e eficientes. Esse itinerário foi realizado tendo como dinâmica o encontro e como diretriz o diálogo, aspectos que permitem avançar para uma pedagogia da partida.

3 Pedagogia da partida

Depois de caracterizar o movimento da presença e da proximidade, passemos ao projeto da partida, que se constitui, também, uma dinâmica essencial da característica humana. Nesse sentido, a especificidade do ser humano se expressa num estado de partida porque ele está sempre num processo de peregrinação, sendo identificado como uma criatura itinerante. É por isso que a história da humanidade é um toque na existência humana, um contato na nucleação familiar, uma participação nas organizações sociais e uma passagem pelas instituições educacionais. Essas distintas instâncias, entre outras, acolhem por algum período o ser humano, mas promovem a partida e proporcionam um movimento de continuidade, até para legitimar a própria realidade existencial.

Por essa razão, é oportuno caracterizar a condição humana como uma dinâmica que está sempre em movimento, que está sempre peregrinando ou que está sempre partindo de uma realidade, de uma condição ou de uma situação experimentada pelo aspecto existencial, conceitual ou geopolítico, para buscar algo diferente, melhor ou utópico. Além desse percurso do ser humano, este é percebido entre os grandes paradigmas do conhecimento, porque contribui com um processo mais dinâmico e mutável para dar certo direcionamento à cultura humana.

Dessa forma, é recomendável retornar à experiência filosófica original na Grécia, porque esse modo de pensar ou esse amor à sabedoria expandiu-se por todos os continentes, e por essa razão a filosofia, por natureza, é uma forma de pensar que não germina em sistemas controlados e não se desenvolve em ambientes fechados.

As razões para que esse tipo de pensamento criasse asas e pudesse partir para outros horizontes são várias, mas para exemplificar essa proposta é oportuno recuperar, inicialmente, o perfil dos gregos, considerados homens livres e menos influenciados pelos sistemas religiosos da época. Também cultivavam um projeto político que não dependia das divindades ou dos cultos, possibilitando construir modelos societários mais compatíveis com um processo democrático. E também, exercitavam uma ética que era independente das crenças doutrinárias e dogmáticas, com princípios mais condizentes com os relacionamentos entre os cidadãos.

Na sequência do pensamento filosófico, foi predominante o conhecimento teológico, que na sua referência às sagradas escrituras também explicitou a temática da partida, principalmente por meio do Livro do Êxodo. Essa palavra de origem grega é composta por *ex* (sair) e *hodos* (caminho), revelando a experiência nuclear de “estar a caminho”. Esse projeto caracterizou-se como modelar e percorreu todo o contexto bíblico, a ponto de os primeiros cristãos serem chamados de “homens do caminho”.

Mas o evento histórico do êxodo (Ex 3, 7-12), que foi a passagem da terra da escravidão para a terra prometida, ou a partida do povo de Israel do Egito para uma “terra que mana leite e mel”, revelou, segundo

Rosa (2012), a identidade própria daquele povo e constituiu-se um paradigma libertário de toda a nação israelita. Essa identidade nômade expressou o itinerário de saída de si para ir ao encontro do outro, e o paradigma de passagem revelou o constante rompimento de uma existência sedentária para se investir num projeto de caminhanças.

No contexto das ciências modernas, é oportuno perceber, conforme Max Weber, que vivemos numa jaula de ferro. Com base nessa afirmativa, é possível entender que as grades que compõem essa jaula podem ser caracterizadas pela tendência individualista das relações humanas, pelo desencantamento com os processos sociais, mas principalmente pelo fortalecimento da racionalidade tecnológica porque as energias humanas estariam sendo aprisionadas por essa dinâmica.

Na complementaridade desse pensamento, encontra-se o enunciado de Alexis Tocqueville, ao destacar que as pessoas se encontram encerradas em seus próprios corações. Esse aprisionamento foi explicitado pelo autor ao perceber que a humanidade estaria preferindo experimentar as relações mais íntimas que se dedicar a projetos políticos de transformação social, estaria optando por fortalecer a dimensão privada em detrimento das exigências públicas e estaria apostando mais nos benefícios assistenciais dos governos que em políticas de um estado democrático.

Considerando, porém, essas contribuições, entre outras similares, percebe-se, no entanto, que nas dinâmicas do mundo atual, a humanidade não consegue mais viver e conviver nesse enjaulamento ou nesse encarceramento, exigindo abertura para outros horizontes de humanização; está buscando uma fenda para despertar para outras energias sociais e uma passagem para novos paradigmas epistemológicos. Tudo isso nos leva a considerar a importância da partida, que pode ser compreendida como um processo de passagem, uma indicação de horizontes e um percurso de busca do sentido da existência humana e civilizacional. Esse movimento é apresentado, também, por meio das partidas antropológica, epistemológica e pedagógica.

3.1 A partida antropológica

No processo educativo tem se dado mais ênfase ao momento da chegada do que da partida, mas para compreender o princípio antropológico do educador é desejável que se tenha consciência da diversidade de abordagens. O enfoque que será dado aqui retoma a compreensão de que a educação é, essencialmente, uma prática e uma reflexão humana, aspecto baseado em Freire (2001), que reafirma essa perspectiva na medida em que compreende a educação como um fato tipicamente existencial e, portanto, um fenômeno essencialmente humano.

Na contextualização desse princípio, Zitkoski afirma que “educação é sinônimo de humanização, de ser mais e construir um mundo mais digno com relação às condições concretas da existência humana em sociedade” (2006, p. 11). Tais propostas ajudam, sob a ótica antropológica, a pensar na superação das situações desumanizadoras que se instalaram na realidade contemporânea, construindo e reconstruindo situações mais humanizadoras por meio da educação. Isso significa passar, portanto, de situações desumanas para condições favoráveis de vivenciar, plenamente, a condição humana.

Uma das possibilidades para caracterizar essa condição é compreender o ser humano pela sua natureza indeterminada, indefinida, incompleta, inconformada, imperfeita e efêmera. Essas características exigem, por sua vez, que se considere a existência humana em constante processo de abertura para o mundo e para os outros, configurando, assim, segundo Freire, “a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (1998, p.154). Apesar desses atributos, o ser humano é também um ente histórico, um sujeito político e uma criatura espiritual, buscando a superação dos limites indicados. Essa relação dialógica entre completude e incompletude produz uma energia capaz de dinamizar a existência da própria humanidade.

São esses predicados que caracterizam e reforçam a dimensão antropológica do ser humano, que está, continuamente, num processo de abertura, de novas experiências e de distintas abordagens. Portanto, o ser humano, antropológicamente falando, é um sujeito com infinitas possibilidades de

partida, que serão compreendidas como um indicador de direcionamento, que ordena um significado e aponta para um sentido existencial.

3.1.1 A partida antropológica como direcionamento

A partida, para o ser humano, exige a manifestação de um desejo e de uma possibilidade, mas precisa considerar, principalmente, um direcionamento, porque todo o movimento intencional contribui para colocar os humanos em processo de caminhada, seja no horizonte de sua realização pessoal, no processo construtivo de projetos sociais ou na dinâmica de experiências espirituais.

Além desses atributos pessoais, o direcionamento exige uma abertura para a universalidade, que parte da curiosidade existencial e da admiração filosófica, características essenciais para dispor o ser humano à indagação, à pergunta e ao questionamento. Segundo Freire (2012), a dialogicidade é plena de curiosidade, de inquietação e de procura, fato que leva o sujeito que interroga a querer saber a razão de sua pergunta. Tal atitude revela uma postura madura diante da possibilidade de fazer interrogações e que tem consciência de que esses questionamentos desencadeiam processos de partida para compreender os fenômenos e a realidade de maneira diferenciada.

Ainda de acordo com Freire (2012), a intencionalidade da consciência não se esgota em si mesma e não se exaure na racionalidade do ser, mas para se ter consciência necessita-se transcender o casulo da subjetividade e ampliar as formas de realização da condição humana, bem como expandir cada vez mais as perguntas para que as maneiras de construção do conhecimento possam ser melhor sistematizadas e qualificadas e possam abrir novos horizontes e propiciar novos pensamentos.

Para além de o direcionamento incluir o aspecto pessoal e racional, a partida considera esse processo de forma comunitária, mas, nesse caso, a comunidade não está atrelada a princípios religiosos ou econômicos, mas é reconhecida como a fonte e o fim da vida social. Tendo como pressuposto esse projeto, a comunidade, na proposição de Buber, “*não quer* revolução,

ela é revolução” (1987, p. 38). A revolução, nesse patamar, não é uma destruição das coisas antigas, mas a criação de coisas novas, e tal disposição revolucionária cria coisas novas que podem potencializar a partida para a efetivação de condições mais dignas de convivência humana.

A partida dentro do pressuposto antropológico contribui não apenas para um movimento de saída, mas necessita contar com um direcionamento que não é um sinalizador físico, mas um indicador que oportuniza um significado para a condição humana.

3.1.2 A partida antropológica como significado

O ser humano, no momento em que se assume como um ser que está em constante partida, dá um significado à sua caminhada, no sentido de acolher a história já peregrinada e de vivenciar as pegadas que estaria dando no contexto atual, em vista de novas pistas que podem ser dadas em direção ao futuro. O significado, nesse exercício, é uma disposição sensível para desenvolver uma sensibilidade que atribui um novo significado aos fenômenos e às circunstâncias humanas.

Outra característica importante para dar um significado à história humana é colocá-la, conforme Costa (2000), no horizonte da compreensão, porque a significação é sempre resultante de um processo de representação e de um percurso de interpretação e, nessa dinâmica, o significado torna-se significativo enquanto se caracteriza como um processo que explicita as razões da partida.

A vida humana consiste, segundo Savater, “em habitar um mundo no qual as coisas, além de serem o que são, também significam” (1998, p. 41). Com o objetivo de compreender o significado das coisas e da vida, é recomendável desenvolver uma competência humana que não se esgota no processamento de informações, mas na compreensão dos significados.

Para reforçar essa abordagem, Levinas afirma que “A significação precede os dados e os clareia” (2009, p. 25). Nesse enquadramento, a significação precede uma formatação conceitual e contribui com a iluminação do horizonte, mas para isso será necessário estabelecer uma relação

entre a realidade em si e a realidade como significado (*Wirklichkeit*), ou a compreensão da realidade como efetividade.

Depois da clarificação dos dados, o significado contribui para apontar a transcendência, porque, de acordo com Levinas (2009), o significado, mais do que apontar para uma finalidade, está sempre numa disposição de sugestão da transcendência, e tal dimensão não elimina e nem desconhece a realidade transcendida, mas a partir dela se pode dar novos passos.

Essa realidade tem, portanto, um significado importante qualificado pelo sentido de nascer, crescer, amadurecer e morrer. Nesse caso, cada pessoa pode dar um significado a si mesmo, que Ricoeur (2007) denomina de individualização, que é um enunciado inverso de classificação, porque suprime as singularidades em proveito do próprio conceito, enquanto aquele expressa uma característica vital, que, para o autor, sugere o inacabamento. Nesse caso, o indivíduo é uma pessoa e não um conceito, reconhecendo-se como individualizado e não como classificado e vivenciando a alteridade e não a mesmice, atributos necessários para se reconhecer como um ser significativo na história humana.

Além desse nível pessoal, é oportuno significar, também, o plano social, porque existe um significado para o trabalho e o lazer, para viver e conviver ou para amar e buscar a verdade. Isso demanda, no entendimento de Ricoeur (2007), a valorização do agente, que é considerado o princípio (*arché*) para chegar a uma ação por meio da expressão do bem viver. Isso demanda, porém, passar do simples senso de justiça para princípios de justiça que se vivenciam em sociedades justas.

O significado como um atributo específico da humanidade pode ser entendido em dois direcionamentos. Inicialmente, o ser humano, ao ser identificado como animal possuidor de *lógos*, seja como palavra ou como significado, tem a possibilidade de se qualificar ou, segundo Vaz (2000), de se autossignificar na medida em que pode expressar-se a partir de si mesmo, de sua identidade. Posteriormente, o significado assume, no entendimento de Vaz (1997), a possibilidade de significar o mundo por meio da dimensão de inteligibilidade que se dá a essa realidade. Nesse caso, quanto mais significativo for um processo, mais significativa será a relação pessoal e a correlação histórica.

Na possibilidade de a dimensão pessoal e social estar ancorada em significados que apontam para projetos de vida mais humanos e humanizantes, a partida pode tornar-se uma dinâmica inerente a todos àqueles que desejam trilhar um caminho que conduz ao sentido da vida.

3.1.3 A partida antropológica como sentido

A partida, no contexto da realidade existencial, não é apenas um deslocamento físico, mas é abrir-se para o sentido pessoal e histórico como explicitação da própria condição humana. Nesse direcionamento, de acordo com Castoriadis, “o ser *é sentido*” (2006, p. 92), e tal afirmativa revela que todo ser é histórico e, como tal, tem sentido. Assim, a história tem sentido e o ser humano é sentido.

Sob esse aspecto, o sentido, no horizonte da partida, torna-se uma dimensão existencial da condição humana que aponta tanto para dentro como para fora. Em concordância com Fogel, “o *sentido* constitui-se no *páthos*, no afeto ou no *modo de ser*, ao qual nós nos atemos, porque antes de tudo *já o somos* e, em nos atendo, nos projetamos, nos *orientamos*” (2009, p. 47). Nesse caso, o sentido aponta para as possibilidades de se renovar o questionamento de onde viemos e para onde vamos, aspectos que estão presentes na reflexão da humanidade cada vez que se pergunta pelo sentido da civilização humana.

O sentido, para além dessa dimensão existencial, esteve presente também na construção de paradigmas conceituais. Assim, considerando a experiência seminal dos filósofos gregos, temos no início uma disputa pela origem do conhecimento, porque Platão (2008) defendia que a ciência se fazia a partir das ideias e Aristóteles (2002) a partir dos sentidos. Para a filosofia aristotélica, no entanto, a percepção, o sentido ou a sensação são a base do conhecimento, porque uma pessoa que tem certa sensibilidade tem mais condições de perceber aspectos diferenciados de um mesmo fenômeno. Mas essa primeira sensação estaria vinculada a um discernimento do espírito, objetivando consolidar um projeto de vida mais consciente e um conhecimento mais consistente.

Mais recentemente, o paradigma fenomenológico pautou sua percepção pelo mundo da vida (*Lebenswelt*), mas não ficou estagnado no fato ou na experiência em si, procurando dar um sentido (*Eidos*) aos fenômenos. Existe, portanto, um mundo da vida, caracterizado pela experiência, que é anterior à formulação científica, mas que ao ser vivenciado aponta para o sentido que tal manifestação proporciona à condição humana e, por essa razão, a fenomenologia é compreendida como uma ontologia, pois busca o sentido do ser e não uma simples teorização do conhecimento.

Além dessa contribuição teórica, é oportuno considerar o sentido como um atributo essencial da condição humana e, para isso, não se pode ficar satisfeito, segundo Castoriadis (2006), com as sugestões dadas, principalmente, pelas religiões ou pelas ideologias, de que o sentido é dado de forma gratuita, porque a realização da existência humana ou o sentido que a configura é criado e vivenciado cotidianamente de forma pessoal e social.

Por isso é que não pode existir mais um sentido uniforme, mas uma diversidade de sentidos, porque ele engloba a plenitude de todos os seres, bem como os seus direcionamentos, as suas orientações e os seus destinos. Essa opção pode ser referendada pela proposição de Levinas, ao afirmar que “o que faz falta é o sentido dos sentidos, [...] a sinfonia em que todos os sentidos se tornam cantantes, o cântico dos cânticos” (2009, p. 40). Nesse caso, o sentido extrapola toda a regularidade unívoca ou todo projeto unitário, porque enquanto os processos são induzidos a ter um só sentido, eles entram em crise, pois é característico do sentido direcionar-se para horizontes diversos, para sentidos distintos.

É por isso que a proposta piagetiana do sentido do sentido é retomada por Pineau, que propõe, entre outras possibilidades, que o sentido seja “um vislumbre de significação, uma indicação de direção, um aflorar de sensibilidade” (2000, p. 33). Essas categorias, na compreensão do autor, para atingirem sentido, estão articuladas dentro de uma matriz exploratória de significação (cognitivo), de direção (movimento) e de sensação (sentidos). Portanto, além de cada atributo exercer uma atividade específica, ele faz parte de um conjunto matricial signifiicante, multiplicando as possibilidades de movimentos e entrecruzamentos.

O sentido torna-se significativo, ainda, quando acolhe diversas expressões da realidade, quando se encontra com o desejo dos outros e com a possibilidade de estar aberto à manifestação da transcendência. Segundo Levinas (2009), o sentido não tem finalidade, porque não há fim, não há término, não há conclusão, posto que é sempre uma busca pelo além, Tateando nos vestígios deixados pela história, pela humanidade e pela divindade.

Assim, o sentido é um atributo da condição humana e, por isso, é anterior à cultura, mas, neste caso, o sentido aponta para a eticidade, porque a ética é um pressuposto da significação cultural. A partir disso, conforme Deleuze, “é o sentido que faz existir o que o exprime e, pura insistência, se faz desde então existir no que o exprime” (2009, p. 171). Essa seria a operação mais importante do sentido, porque buscaria revelar aquele que se encaminha para um sentido existencial. No fundo, é dar sentido à própria condição humana e, nesse caso, o sentido é o acontecimento do ser à medida que vai se fazendo, ou que vai se revelando naquilo que vai sendo.

O sentido aponta também para a alteridade, porque o eu não se esgota em si mesmo e, por isso, precisa do outro para viver seu sentido, bem como do sentido coletivo. Esse posicionamento exige uma disposição ética baseada na justiça e não um procedimento moral marcado pela obrigação. Nesse caso, a alteridade faz parte do sentido do ser que se formula pela estima de si e pela convocação do outro à justiça.

Além desse aspecto da subjetividade e da alteridade, é recomendável integrar a dimensão social para conferir um sentido à vida, que se caracteriza, inicialmente, pela colaboração que o sujeito presta à sociedade e, posteriormente, pela disposição de os humanos se relacionarem com tudo aquilo que não é humano, isto é, com o cosmos e com o transcendente. A primeira característica está pautada na solidariedade e a segunda na responsabilidade, e tais categorias, quando vivenciadas no cotidiano e por todos os sujeitos envolvidos, é possível dar um sentido à vida da humanidade.

A partida como um princípio pedagógico, reconhecido como direcionamento, significação e sentido, ressalta algumas características antropológicas, e tais atributos fazem parte do processo educacional, que necessita estar vinculado, por sua vez, à dimensão epistemológica.

3.2 A partida epistemológica

Compreender a construção do conhecimento como um constante processo ou como uma incessante dinâmica pode ajudar no entendimento de que as ciências estão em estado de partida, isto é, em estado de peregrinação pelas distintas realidades humanas, sociais e cósmicas. Isto revela que tanto as origens quanto os destinos do conhecimento são variados, fato que exige do percurso epistemológico uma sinergia que potencializa a multiplicidade de abordagens.

Nessa dinâmica é importante estar sempre em estado de partida, para que os conhecimentos não fiquem estagnados ou ultrapassados, mas possam responder sempre aos desafios da história. É por isso que os conhecimentos não podem ficar presos às próprias verdades, mas, de acordo com Souza (2008), dispostos a dialogar com as distintas dimensões da realidade, assim como com os diversos segmentos da sociedade.

Com o objetivo de refletir sobre o conhecimento, com base na dinâmica da partida, distintos aspectos podem ser relacionados, mas será abordada a partida epistemológica sob as temáticas da particularidade, da universalidade e da transcendência.

3.2.1 A partida epistemológica como particularidade

A particularidade é uma categoria que expressa a situação singular das pessoas ou dos grupos culturais; por isso é uma exigência da própria humanidade no sentido de estar preocupada não apenas com os aspectos globais que o conhecimento deseja abordar, mas com as dinâmicas locais em que o mundo da vida se desenvolve. É para essa realidade que as ciências precisam peregrinar para postular uma razão que justifique o empenho de seu desenvolvimento.

A história das comunidades humanas está fortemente marcada pelas situações e condições locais sobre as quais seria necessário lançar um olhar reflexivo com o objetivo de compreender as necessidades e os desejos e

entender os confrontos e conflitos, para então encaminhar proposições epistemológicas que contribuam com o desenvolvimento humano e ético da realidade.

Num movimento posterior, o conhecimento, no âmbito da particularidade, escolheria, de acordo com Vaz, “um *caminho* para o fim ou os *meios* que a ele conduzem” (2000, p. 45). Nesse caso, o conhecimento assume, pela sua particularidade, uma característica mediadora entre a singularidade e a universalidade, ou uma escolha consciente dos meios para atingir um fim. Assim, a opção metodológica é estratégica, no sentido de responder de forma adequada à problemática particular das pessoas ou dos segmentos sociais.

Nesse direcionamento, é recomendável, ainda, apontar para as abrangências que a particularidade pode atingir porque, no entendimento de Vaz (2000), a particularidade ressoa em diversos níveis, mas é oportuno indicar o nível do encontro pessoal, em que as relações se realizam na dinâmica dialógica da fidelidade, da amizade e do amor, o nível do encontro comunitário em que se desenvolvem a prática da justiça, a comunhão efetiva e a experiência de participação e o nível do encontro societário no qual se estabelece uma intencionalidade de relacionamento intersubjetivo, de engajamento recíproco e de projetos societários.

Percebe-se, portanto, que a particularidade pode ser um elemento inerente da condição humana e, por isso, é possível perceber que o ser situado esteve presente, desde a origem do pensamento filosófico até a compreensão moderna das ciências, como uma importante característica subjetiva e intersubjetiva, como um percurso revelador de ser-no-mundo e estar-na-história, ou como um processo relevante da particularidade e da universalidade.

3.2.2 A partida epistemológica como universalidade

Os conhecimentos sempre pautaram seu percurso pelo horizonte da universalidade, e essa dinâmica não denota um sistema de universalização,

mas sim um movimento que procura postular benefícios para todos. Embora o conhecimento, em alguns períodos, tenha sido confinado aos laboratórios e atrelado a grupos corporativos, de modo geral, sempre se direcionou para o bem comum da humanidade.

É com esse desejo que Bachelard (1996) insiste em colocar a cultura científica em permanente mobilização, passando de um conhecimento fechado para um conhecimento aberto, de uma ciência acabada para um conhecimento como possibilidade, dando razões para estar em constante evolução. O conhecimento estaria, nesse caso, em constante processo de partida e para isso necessitaria fazer rupturas e não ser apenas continuidade de tudo o que já foi cientificizado.

Por essa razão, a ciência pode ter um caráter universal, tendo como pressuposto a universalidade dos princípios, dos processos e dos produtos. Os princípios necessitam estar, nesse caso, num movimento recuperador de conhecimentos que foram significativos para a humanidade e provocador de projetos mais dignos e justos para a humanidade. Os processos, nessa dinâmica, incorporam a diversidade de ciências e postulam um procedimento transcientífico para atender às necessidades de uma sociedade complexa. Os produtos, além de atenderem às expectativas tecnológicas e mercadológicas, contribuiriam com toda a humanidade e, dessa forma, o conhecimento seria compreendido no horizonte de sua universalidade.

A universalidade, com base no saber racional e na sabedoria relacional, acena para a experiência ética. Nesse caso, desde a filosofia aristotélica, o conhecimento, de maneira preponderante, teve uma conotação de universalidade, e tal dinâmica permite afirmar, segundo Vaz (2000), que todo o movimento dialético tem seu momento original na universalidade, mas impulsiona o objeto do conhecimento para as estruturas universais que se pretende compreender, seja como fim ou como meio.

Considerando, portanto, que a experiência ética sempre caracterizou o processo de construção do conhecimento, seu fundamento encontra-se na filosofia, que por natureza é uma ciência universal, porque sempre esteve vinculada às raízes das problemáticas humanas e direcionada para os sentidos históricos. Analogamente, esteve vinculada às causas dos problemas sociais e endereçada aos sentidos das descobertas científicas.

A universalidade aponta, nesse caso, tanto para o sentido da história como para o sentido do próprio conhecimento e, por isso, é oportuno recordar a afirmação de Deleuze: “O sentido é como a esfera em que estou instalado para operar as designações possíveis e mesmo para pensar suas condições” (2009, p. 31). Em conformidade com o autor, nunca se diz exatamente o sentido que se gostaria de expressar, mas se assume o sentido daquilo que realmente se está dizendo, porque, pela multiplicidade de linguagens, cada palavra pode ter sentido diverso e ser compreendida de maneira distinta.

Esse caráter de universalidade, que está presente na dinâmica do conhecimento, revela a importância de compreender a partida como um projeto que está sempre aberto para o transcendental.

3.2.3 A partida epistemológica como transcendência

A transcendência, no processo epistemológico do horizonte da partida, pode ser compreendida, no contexto da dinâmica existencial que caracteriza o ser humano como um ser em constante processo de transcendência, porque está sempre em busca de ser melhor. Por outro lado, esse conceito esteve fortemente vinculado à tradição teológica, acoplado à realidade do mistério. Aqui não se trata de retomar nem a dimensão antropológica nem a teológica, mas de se ater à proposição filosófica.

A transcendência é, portanto, um conceito que, de uma forma ou outra, esteve presente nos diversos ciclos civilizacionais e, por isso, pode ser revisto no direcionamento de distintos olhares. Mas com o objetivo de fundamentar a epistemologia da partida como transcendência, esse conceito foi assumido a partir da adjetivação filosófica kantiana, direcionada para a dimensão espacial e dinâmica. De acordo com Vaz (1997), o atributo espacial refere-se à transgressão dos limites de determinado espaço, e a qualidade do movimento leva o pensamento para além (*trans*) das fronteiras.

Na disposição dessas dinâmicas, a relação de transcendência, segundo Vaz, (1997), é a expressão mais adequada porque busca superar a oposição entre interioridade e exterioridade e apontar para a transcendência, aspecto

que está além da pura exterioridade, que é imanente e que, portanto, permanece aquém da pura interioridade. Supera-se, assim, um antagonismo entre a interioridade e exterioridade e se propõe uma ação de reciprocidade cujo caminho leva às raízes do próprio ser, porque a existência humana aponta para a transcendência, potencializando um movimento de ascensão da própria condição humana.

Esse ser humano da ascensão é também um ser do conhecimento e, sob esse aspecto, é orientado, na proposição de Vaz (1997), para a transgressão, no sentido de romper com as fronteiras do cotidiano, abrindo as portas do contorno das coisas e apontando para horizontes diferenciados de construção de saberes, muito mais ajustados à própria condição humana, cuja característica é a de ser um ente transcendental. A transgressão, nesse caso, é um processo de ruptura com algo instituído e de indicação para o sentido de seu existir histórico que apontaria para o infinito do próprio ser e para a profundidade de sua realização.

Na dinâmica de construção do conhecimento, a transcendência está vinculada, por um lado, à busca incessante pelo mundo das ideias com base na proposição seminal da filosofia platônica e pela procura dos objetivos mais altos do ato de conhecer com base na proposta original da filosofia aristotélica. Por outro lado, segundo Vaz (1997), a transcendência se faz pela experiência de transformação do mundo por meio do trabalho e pela edificação da sociedade por meio do reconhecimento. Essas duas energias caracterizam a transcendência e constituem-se, por sua vez, os caminhos por onde transitaram, historicamente, os conhecimentos desde a origem filosófica até os dias atuais.

No pensamento contemporâneo, portanto, a transcendência retoma o conceito de metafísica, surgido com os clássicos da filosofia (Aristóteles), com a possibilidade de se vincular aos conhecimentos que ultrapassavam as dimensões físicas das ciências; passou pelo conhecimento moderno, no qual o sujeito, como tributário da razão (Descartes), fortaleceu-se como um ser da racionalidade; foi avançando como um ser absoluto que se define pela dialética (Hegel) entre subjetividade e objetividade; e se aproxima da realidade atual por meio da fenomenologia (Husserl), para buscar o sentido dos próprios fenômenos. Embora tenha se proclamado o fim da

metafísica (Heidegger), esse conceito continua presente para constituir-se um projeto de realização pessoal e de efetivação da civilização humana.

Por isso a metafísica, como um atributo da transcendência, pode ser inserida na dinâmica dessa reflexão como destino. Em conformidade com Vaz (1997), não se trata de entendê-la pelo senso comum, mas pelo horizonte de sua historicidade (*Geschichtlich*). Isso exige, por sua vez, que se compreenda o destino como um princípio que participa de um processo inscrito no tempo e na história. Ainda em consonância com o autor, “O destino é, assim, tecido pela realização no tempo das possibilidades contidas no episódio histórico inaugural” (1997, p. 344). Tal afirmação descreve o fato que revela as possibilidades humanas que se encaminham para um fim, mas que estariam repletas de sentido. O destino do ser seria, portanto, um ser em processo de transcendência.

Para compreender a transcendência, no horizonte epistemológico, é apropriado ter presente a dimensão subjetiva da ascensão, a realidade do conhecimento como transgressão e o projeto histórico como metafísica. Tais atributos contribuem para inserir nessa dinâmica, segundo Vaz (1997), o ser, o sentido e o destino, aspectos considerados apropriados para tornar a criação e a sistematização do conhecimento uma sabedoria e, portanto, uma energia favorável para potencializar a partida pedagógica.

3.3 A partida pedagógica

A partida pedagógica mostra um dos grandes desafios que envolvem o educador e o educando, principalmente pela razão de eles se situarem na compreensão de que a relação entre docente e discente não se esgota na interação ou na reciprocidade, mas demanda que ambos construam um sentido e nesse caminho os dois caminhem juntos. Nesse percurso, as relações apontam para a peregrinação e a hospitalidade, para a competição e a cooperação, para o cotidiano e o sentido histórico e, por isso, é aconselhável dar sentido àquilo que se é, para aquilo que se faz e para aquilo que se deseja alcançar.

Nessas pegadas é apropriado um projeto de partida no qual se estende a mão num gesto que procura romper as fronteiras, ampliar horizontes e indicar novas descobertas, bem como sinalizar para outras possibilidades de relação, alternativas diferenciadas para construir conhecimentos e experimentar significativas utopias dinamizadoras. É desejável, portanto, sair de um mapeamento individualista e lançar-se numa cartografia altruísta para posicionar os peregrinos em constantes partidas ou em contínuas caminhadas.

Nessa nova geografia pedagógica, segundo Roca, o ato educativo é um compromisso com as possibilidades, porque “nas entranhas da educação há sempre um desdobramento de oportunidades; daí o fato de a educação ser sempre emancipadora, porque alimenta o sentido da alternativa” (1999, p. 64). Com o objetivo, portanto, de desenvolver outras possibilidades, diversas chances e distintas alternativas, o processo pedagógico objetiva potencializar, constantemente, as partidas educacionais.

Com o objetivo de dar um sentido a essa partida, Larrosa argumenta que, para tornar-se um sujeito educativo, uma das regras é “utilizar-se de mestres, porém como pedras da sorte, como pretexto para a experimentação de si, que se tem de saber abandonar a tempo” (2005, p. 77). Tal sabedoria configura-se na partilha de conhecimentos com os mestres e também na disposição da partida, que pode ser começada pelos discípulos, fato que não denota abandono, mas valorização daqueles que contribuíram com o processo pedagógico.

No entendimento de que os projetos pedagógicos, de forma geral, procuram se fechar sobre si mesmo, a partida pedagógica potencializa os sujeitos educativos para um percurso autônomo, responsável e comprometido com o bem-estar e o bem-viver da humanidade. Para isso, é necessário desenvolver, entre outras categorias, o desvelamento, a esperança e a utopia.

3.3.1 A partida pedagógica como desvelamento

Os processos pedagógicos, no percurso civilizacional, buscaram realizar o desvelamento das realidades sociais, das teorias científicas e

dos projetos históricos. Essa atitude de desvelar exige, por sua vez, um empenho para cuidar dos procedimentos educacionais para que contribuam com a descoberta das potencialidades internas e o desenvolvimento das competências para interagir com as realidades externas.

Para dar um caráter dinâmico ao desvelamento, é recomendável uma abertura para os movimentos históricos, para as expressões geopolíticas e para os grupos sociais, bem como para o entorno geográfico, para as manifestações culturais e para circunvizinhança ecológica, ou, ainda, para as redes sociais, as dimensões globais ou as corporações econômicas. Para referendar esse pensamento, Freire diz que “testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa” (1998, p. 153). A abertura revela, assim, uma partida dialogal importante para desvelar o processo pedagógico.

Esta convocação para a abertura não se caracteriza, exclusivamente, como uma disposição atitudinal, mas revela, segundo Freire (1998), uma opção ética, um fundamento político e uma prática dialógica e, nesse caso, a abertura revela, principalmente, a condição do ser humano, porque este é um ser que está incompleto, isto é, quanto mais estiver aberto ao outro e a outras experiências, tanto mais percebe o quanto precisa para se desenvolver como ser humano, porque continua sendo um ser inacabado.

Além dessa atitude de abertura, é recomendável que esse processo disponha de certa intencionalidade. Conforme Vaz (2002), a intencionalidade é um conceito incorporado à civilização humana, mas com a filosofia fenomenológica essa categoria assumiu uma importância significativa com o objetivo de ir às coisas mesmas (*zu den Sachen selbst*), isto é, por meio dos atos intencionais da consciência, busca-se o sentido dos fenômenos. Nesse caso, mais importante do que o próprio fenômeno, é a intenção que se tem para conhecer e reconhecer os próprios fenômenos.

Com base nessa intencionalidade epistemológica, é possível sugerir, ainda, que ela abarca também a esfera histórica. Nesse caso, a intencionalidade, numa dinâmica educativa, é orientada para o bem, para o melhor, para o valorativo da história pessoal de cada um e para a história social de cada cultura.

Aproximando-se dessa proposta, o desvelamento como partida assume, entre outras categorias, um percurso para se inserir num processo de aprendizagem, mas para isso ele careceria constituir-se um projeto significativo para o próprio indivíduo, na medida em que, de acordo com Zanella (2002), sobressai a qualidade do envolvimento pessoal para responder às necessidades e aos desejos do próprio sujeito.

Por outro lado, é recomendado compreender que a aprendizagem é um projeto que abarca o indivíduo na sua completude, porque, de acordo com Zanella, “todos os sentidos e o indivíduo na sua totalidade envolvem-se na aprendizagem” (2002, p. 31). Como sugestão da autora, para que tal processo tenha resultados satisfatórios, são necessárias condições físicas, psicológicas, ambientais e sociais favoráveis.

O desvelamento como um percurso que aponta para a partida pedagógica pode ser compreendido, além dessa disposição de abertura, desse caráter intencional e desse processo de aprendizagem, por meio de outras categorias que possibilitam colocar o educador e o educando numa peregrinação educativa que demanda, por sua vez, uma atitude de esperança.

3.3.2 A partida pedagógica como esperança

A partida pedagógica, além de ser impulsionada pelo caráter do desvelamento, exercita a virtude da esperança, que sempre se caracterizou como uma virtude humana, no sentido de acenar para o desejo de futuro e demanda um empenho por alcançá-lo. Por isso, a esperança não se vivencia por meio da espera como uma atitude passiva e indiferente, mas pela disposição de alcançar o futuro como uma aventura que se realiza de forma individual e coletiva.

Por essa razão, a esperança não se confunde com a segurança, porque esta limita os horizontes e aquela os amplia. Mas, com o objetivo de configurar a esperança como um atributo da partida educacional, é recomendável compreendê-la como uma exigência da própria condição humana e, por essa razão, a humanidade sempre viveu e sobreviveu porque tinha consciência de que sua historicidade é constituída de esperança.

É desejável, portanto, reconhecer que a esperança constitui-se um elemento vital da condição humana e, segundo Freire (2012), o que torna a esperança esse atributo importante é que ela não é tanto a certeza do achado, mas muito mais destreza da busca. No processo de busca está a esperança e esta aponta para a necessidade da busca, revelando, assim, uma energia dialogal que vai se configurando no percurso individual e social. Na dimensão pessoal é indicada a responsabilidade e na expressão mais coletiva existe a exigência da solidariedade, atitudes que formam uma energia dialogal que favorece a vivência da esperança.

Com base nessa proposta, a esperança constitui-se, no entendimento de Freire (2005), um imperativo existencial, mas principalmente histórico, porque a dimensão ontológica necessita de uma prática histórica que não se configura como uma simples expectativa, mas como uma esperança. Essa característica dispõe o ser humano para um constante processo de superação do desespero, que se consolida, principalmente, mediante um empenho por justiça.

Considerando essa disposição pessoal e social, a esperança é considerada uma exigência necessária para consolidar uma história que potencializa a passagem da opressão para a liberdade, do individualismo para a solidariedade e do desencanto para o encantamento. Essa exigência de transformação social caracteriza, conforme Freire (1987), a vocação histórica do ser humano como um ser de esperança.

Essas características pessoais e históricas podem ser introduzidas, segundo Freire (2000), num processo pedagógico que desafia, por um lado, os educadores e educandos a lutar, não por falta de coragem, vontade ou rebeldia, mas porque são seres de esperança, e, por outro lado, encorajar todos os sujeitos envolvidos no projeto educativo para que disponham de possibilidades reais de sonhar, não por ingenuidade ou imaginação, mas como um ato político que pode transformar o mundo. Nesse caso, os sonhos individuais são necessários para o bem-estar pessoal, mas os sonhos coletivos são oportunos para o bem-estar social.

A esperança aponta, portanto, para o futuro, mas nesta recomendação o projeto pedagógico não está atrelado a uma simples dimensão futurista, mas a uma proposta concreta de construção do futuro, porque, de acordo

com Freire, “o futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo” (2000, p. 56). Essa disposição para construir o futuro é que qualifica o projeto pedagógico como um percurso utópico.

Para dar um novo passo nesse peregrinar em direção a uma situação ideal, os educadores e educandos, no entendimento de Teixeira (2000), têm razões para crer, para lutar e para esperar, porque o ambiente e o processo educativo são extremamente favoráveis para desencadear essa dinâmica, porque tudo e todos estão numa fase de crescimento, de florescimento e de frutificação.

Educar para a esperança demanda, portanto, o reconhecimento de que a esperança faz parte da condição humana, constituindo-se um imperativo histórico e impulsionando para projetos utópicos. Para isso, é oportuno reconhecer que, conforme proposta de Silva, Síveres e Thiel (2011), apesar das realidades de desesperança, é recomendado projetar uma educação que considere o enfoque técnico mediante a criação, a construção e a inovação do conhecimento; mediante uma abordagem política que promove a cidadania, a justiça e a solidariedade para construir uma sociedade mais digna; bem como mediante o aspecto simbólico, desenvolvendo a poesia, a profecia e a utopia.

3.3.3 A partida pedagógica como utopia

A pedagogia da partida aponta, constantemente, para a utopia e, nesse direcionamento, a utopia é a possibilidade de incorporar, na proposta de Síveres (2006), um comprometimento educacional que permite entender os novos desafios da história, estabelecendo novas finalidades educacionais, implementando novos paradigmas epistemológicos e promovendo práticas educativas mais significativas. Esses encaminhamentos apenas antecipam alguns aspectos utópicos, porém, jamais esgotam a energia própria da utopia, de estar sempre a um passo daquela caminhada que educadores e educandos estariam realizando.

Por isso que a categoria da utopia pode ser compreendida por diversas óticas, mas um desses olhares passa, de acordo com Freire (1987), de uma

consciência ingênua para uma crítica, de uma experiência de fatalidade para a liberdade, de uma educação bancária para uma dialógica, de uma atitude de apatia para o inédito viável.

Nesse horizonte é possível compreender a categoria do inédito viável, que, de acordo com Freire, é uma coisa inédita, mas que ainda não é “conhecida e vivida, mas sonhada e, quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, estes sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade” (2005, p. 206). Sob esse pressuposto, o educador é aquele que se torna capaz de fazer a passagem do possível para o desejável, do desejável para o inédito e do inédito para o utópico.

Por isso a categoria do inédito viável, segundo Freire (1987), busca reconhecer as situações-limite, não para reter o fluxo, mas para potencializar as energias que procuram as fronteiras entre o ser e o poder ser mais e melhor. No campo educativo, essa dinâmica aponta para novas formas de conhecimento e para distintas maneiras de pensamento.

A utopia assume, também, uma dinâmica mais coletiva e, com base nesse procedimento, é recomendável retomar a proposta de Buber (2007a), que entendeu a utopia como um princípio filosófico. Essa opção se dá pelo fato de a utopia estar sendo capturada pela predominância da técnica, exaurindo todas as possibilidades para anunciar algo novo, bem como enfocada pela revelação como um tempo e espaço perfeito. Essas duas tendências aniquilam ou extrapolam os projetos utópicos, daí o fato de se recomendar uma proposta mais filosófica, porque aponta para uma realidade possível.

Percebe-se, portanto, que desde Platão há uma busca pelo ideal, pelo mundo das ideias, pelo utópico. Essa tendência tomou uma forma mais complexa, de acordo com Buber, com o socialismo e o comunismo modernos, por meio de um caráter de proclamação e de uma disposição dos meios humanos para sua realização. Mas para o autor, além dessa proposta platônica ou marxista, é possível pensar e propor um socialismo utópico que “luta pelo máximo de autonomia comunitária possível, dentro de uma reestruturação da sociedade” (2007a, p. 26). Para esse empreendimento, mais do que uma disposição cognitiva (Platão) ou estrutural (Marx), indica-se a

cooperação comunitária, que busca construir, cotidianamente, um projeto real de vida mais digna e justa numa sociedade autêntica e participativa.

Existe, portanto, uma opção real pela comunidade (*Gemeinschaft*) em detrimento da sociedade global (*Gesellschaft*), caracterizando a comunidade como um fim em si mesmo e não como um instrumento para outras finalidades, bem como uma coisa orgânica, que supera o individualismo atomístico e o coletivismo totalitário, promovendo a pluralidade com base na igualdade e na diferença, aspectos importantes de uma cultura comunitária.

Nesse caso, o socialismo utópico pode ser compreendido de maneira diferenciada do real, porque pode ser considerado como “tópico” na medida em que puder se realizar, de acordo com Buber, “em dado momento, em determinado lugar e em determinadas condições e precisamente ‘aqui e agora’, dentro das possibilidades viáveis aqui e agora” (2007a, p. 105). Com essa proposta está se dando ênfase à ascendência (*Anfang*) e não à chegada, mais valor à célula cooperativa e não à estrutura societária, mais atenção ao caminho e não à sucessão dos fatos, mais importância ao caminhante e não aos acontecimentos.

Essa germinação inicial dará o suporte para a criação de comunidades, mas, conforme Buber, “somente uma comunidade de comunidades poderá ser qualificada como um ente comunitário” (2007a, p. 183). Tal proposta potencializa as comunidades a interagirem entre si e a transcenderem seus espaços e seus projetos para, com outras comunidades, criarem uma constelação de comunidades com princípios comuns e projetos humanizantes.

Na ampliação dessa categoria, recomenda-se retomar a proposta de Arendt (2009), que compreende a educação como um processo que aponta, necessariamente, para uma utopia política. Segundo a autora, em todos os tempos, a educação contribuiu com a formação de um novo mundo, porque estava atuando com aqueles que são pelo nascimento e por natureza novos. Nesse sentido, o percurso educacional jamais deveria acabar, mas estar em estado de vir a ser, introduzindo um novo mundo por meio do ingresso de sujeitos novos.

A utopia no campo educativo orienta, também, o processo de aprendizagem para pensamentos e conhecimentos utópicos. Nesse caso as utopias provocam novas ideias e novos saberes porque, consoante Stengers, as utopias “dão as palavras para pensar de outra maneira aquilo que nos acontece, para ‘fazer contar de outra maneira’ o que outras palavras levariam a ignorar ou a desqualificar” (2004, p. 135). Para esse tipo de procedimento conta aquilo que vale a pena, não somente para um grupo isolado, mas para a humanidade, não para atender necessidades imediatas, mas para apontar os desejos existenciais.

Com base nessa proposta, a utopia não é apenas um sonho, mas, de acordo com Stengers, “a utopia pode ser um saber que conta” (2004, p. 149). Esse saber, com a possibilidade de se transformar em sabedoria, pode contribuir com uma educação que não se esgota nos conceitos, mas que aponta para projetos de realização pessoal e de construção histórica. Nesse caso, a partida educacional pode ser iniciada com base no desvelamento, na esperança e na utopia, aspectos sugeridos para configurar um processo educativo.

Depois de percorrer as dimensões antropológica, epistemológica e pedagógica do processo educativo de uma pedagogia da partida, considera-se ainda a autonomia do sujeito aprendente, a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e a expectativa com os novos saberes. Para isso, a educação deveria estar vinculada a sujeitos, a metodologias e a projetos que desencadeiem novas partidas. Segundo Weisz (2000), o processo de ensinagem dialoga com o processo da aprendizagem, assim como os sujeitos ensinantes dialogam com os aprendentes.

Além disso, é adequado desvendar a importância da significação desse percurso, objetivando contribuir com a personalidade integrada do ser humano, com a capacidade de construir e sistematizar o conhecimento e com a necessidade de estar envolvido com o desenvolvimento social. Nesse caso, a partida não depende de uma indicação, mas de uma invenção, porque mais importante do que percorrer um caminho já traçado é construir um percurso que vai se identificando com o peregrino e com seu projeto de peregrinação.

A partida educacional mostra, nesse caso, o futuro, e os educadores e educandos necessitam estar abertos para as surpresas, caso contrário se estará preenchendo o presente e esgotando as energias com a preocupação de resgatar o passado. Nessa proposta, em conformidade com Bartholo, a surpresa é a “condição de possibilidade de um desejo amoroso de vida. Não um desejo de instrumentalizar a vida, capturando-a em cadeias de causalidade, mas um desejo de fruir a aventura de possibilidades surpreendentes” (2002, p. 136). Portanto, mesmo reconhecendo a importância da herança do passado e a confiança no presente, a partida como uma diretriz do projeto pedagógico aponta para a esperança no futuro.

O processo educacional, com base na pedagogia da presença, da proximidade e da partida, caracteriza-se como um caminho do qual os sujeitos, os processos e as finalidades educativas participam, propiciando as diretrizes de um projeto de formação de professores.

CAPÍTULO III

PROJETO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O projeto de formação de professores está sendo proposto tendo o encontro como fio condutor, e este vai se movendo numa relação dialógica entre a formação humana, a capacitação profissional e a missão pedagógica. Essa proposta tridimensional perpassa o projeto formativo e culmina com uma sugestão pautada pelo processo educativo mediante a pedagogia da presença, da proximidade e da partida, aspectos desenvolvidos no capítulo anterior.

Para desenvolver essa proposta, é oportuno reconhecer que a sociedade humana está sendo influenciada por uma dinâmica global, tendência que está levando os projetos educativos a se tornarem cada vez mais interativos e complexos, mas também cada vez mais competitivos e instrumentalizados. Diante desse desafio, a formação de professores está assumindo uma importância significativa e está sendo encaminhada com o objetivo de priorizar uma trajetória integrada entre o sujeito educador, o processo educativo e a finalidade educacional.

Tais argumentos, apesar de revelarem um procedimento apropriado para compreender a formação dos professores, estão sendo influenciados pelas condições socioculturais que dominam o cenário da civilização humana e, entre uma diversidade de características, pode-se concordar que houve um reducionismo da condição humana para o aspecto da racionalidade instrumental, a adequação dos métodos e metodologias educativos às

tecnologias e o direcionamento do processo educativo para atender às expectativas e necessidades do projeto globalizador.

Na medida em que estas tendências vão se fortalecendo, é recomendado intensificar um movimento que transforme, segundo Morin (2008), as informações em conhecimento e os conhecimentos em sabedoria, de modo preferencial no tempo e no espaço educativo. Isso demanda do professor, no entanto, uma abertura de consciência e uma tomada de posição em favor de um projeto formativo que recomenda uma disposição humana, uma sabedoria epistemológica e uma intencionalidade pedagógica.

Por outro lado, a formação dos professores tornou-se uma temática constante na formulação de políticas educacionais, nos projetos pedagógicos e nas propostas de educação continuada. No contexto das políticas educativas, tanto organismos nacionais quanto as agências internacionais têm se dedicado a isso, e naquilo que diz respeito à realidade brasileira, com base na Constituição Federal (BRASIL, 2003) e na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2009), foram elaborados parâmetros e diretrizes, com o objetivo de propor princípios norteadores para o exercício da docência, com ênfase na articulação entre o aprendido na universidade e o praticado na escola e na integração entre ensino e aprendizagem.

É oportuno recordar que no ambiente das instituições educacionais os projetos pedagógicos revelam, principalmente, o princípio filosófico da formação de professores. Tal proposta aponta, de forma geral, para a importância da relação que se estabelece entre o professor e o estudante por meio de características que, de uma maneira ou outra, estão presentes na docência, tais como a problematização e a reflexão, a pesquisa e o ensino, a criticidade e a criatividade, a pedagogia e a política, o planejamento e a avaliação, as tecnologias e as metodologias, o currículo e os valores, a formação em serviço e a educação continuada.

Na proposta da educação continuada, a formação do educador é compreendida pela contribuição de Rios (2010), que propõe um processo formativo a partir da filosofia da educação, pela qual se estabelecem princípios, processos e políticas de formação de professores, articulando a docência com a competência. Considerando essa proposta, o educador está sendo

inserido num projeto formativo enquanto pode revelar sua competência articulando os sujeitos, os processos e as finalidades educacionais.

No contexto da formação de professores, torna-se oportuna a recomendação de Tardif (2012), no sentido de repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes que os professores desenvolvem no exercício da docência. Os saberes construídos no cotidiano do magistério podem contribuir com a formação pessoal e profissional do próprio professor, mas influenciar, também, os projetos formativos ofertados pelas instituições educadoras.

Essas iniciativas mostram, juntamente com tantas outras, a composição de um perfil de educador que responde aos desafios do mundo contemporâneo, que tem como dinâmica animadora um desempenho articulado entre o ser e agir, um empenho integral e contínuo entre a reflexão e a ação e um procedimento integrador e permanente entre a teoria e a prática, aspectos favoráveis ao desenvolvimento do sujeito educativo.

Na concordância com essa proposta, uma das possibilidades é compreender a formação, de acordo com Gadamer (2008), vinculada ao conceito de cultura, na qual se define a maneira específica de aperfeiçoar os talentos, as aptidões e as competências. Nesse sentido, a formação não é tanto um objetivo a ser alcançado, mas um processo reflexivo do próprio educador; não é uma transferência de técnicas, mas um percurso formativo da comunidade escolar; e não é o aprimoramento de instrumentais pedagógicos, mas uma trajetória que aponta para a universalidade dos projetos educativos.

Com base nessa proposta, a formação é um projeto que de forma individual ou cooperativa busca qualificar as pessoas, ressignificar os procedimentos e valorizar os empreendimentos pessoais, educacionais e sociais. Nesse sentido, é adequada a passagem, segundo Morin (2008), de um projeto programático para um paradigmático, porque, de acordo com a primeira tendência, a dinâmica formativa está vinculada às instrumentalidades e com a segunda às finalidades educativas.

Para fortalecer essa tendência, é recomendado insistir na oportunidade de se incorporar as relações sociais na docência, porque estas, no entendimento

de Rios (2010), implicam uma consciência de pertença a uma comunidade, que estabelece, por sua vez, uma participação responsável para a construção da cultura e da história. Assim, a formação docente pode se dar na medida em que o docente tem consciência de que sua prática é uma práxis, isto é, na medida em que sua ação é retomada em forma de reflexão que conduz, novamente, a um novo agir pedagógico.

Tal procedimento é entendido como um percurso diacrônico e sincrônico porque está recuperando a dimensão antropológica (ser), epistemológica (saber) e pedagógica (agir) do projeto de formação de professores, tendo como inspiração os pilares da educação propostos por Delors (1998): aprender a ser/conviver, a aprender e a fazer, respectivamente. Esses pressupostos são indicadores de um itinerário que procura compreender o exercício da docência com base no perfil do educador, do professor e do mestre, objetivando desenvolver, respectivamente, a formação humana, a capacitação profissional e a missão educativa, consideradas os aspectos integrados e integradores de um processo formativo.

1 A formação humana

A formação humana dos professores, no conjunto das iniciativas institucionais, assumiu um procedimento mais expressivo em torno das competências instrumentais, pedagógicas e sociais, com o objetivo de dar suporte à própria condição humana, e é recomendado propor a dimensão antropológica do processo formativo, seja no percurso inicial ou no continuado.

No entendimento desse enfoque, a formação não é uma atividade unidirecional que busca dar forma a um sujeito, a um processo ou a um objeto, mas, segundo a proposição de Freire, “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (1998, p. 25). Esse enunciado demonstra que desde a fase inicial, bem como na continuidade do percurso formador, existe uma interação entre os sujeitos formativos, uma articulação entre os processos de formação e uma integração entre os objetivos educacionais.

Para dar um sentido a essas abordagens, é recomendado ter consciência de que a educação, segundo Durkheim (1978), deseja sempre desenvolver no ser humano um ser novo ou um ser renovado. Com base nessa proposta, distintas aproximações podem ser feitas, na possibilidade de compreender e dar um significado à formação docente, sob a dimensão antropológica, mas aqui serão abordados os aspectos da vocação, da convocação e da provocação.

1.1 A vocação no processo formativo

O processo formativo dos educadores compreende, antropológicamente, a vocação. Esse conceito esteve, historicamente, vinculado ao senso comum para definir pessoas que detinham uma aptidão específica, mas foi associado, principalmente, à dinâmica religiosa, para identificar pessoas consagradas a uma missão e permaneceu atrelado, ainda, ao exercício político (WEBER, 2003), por meio do qual as pessoas eram chamadas a ser os condutores de um grupo social. Em conformidade com Weber, as pessoas detinham certos carismas de liderança e para elas haveria a devoção de seus adeptos, mas esses líderes, para serem identificados como vocacionados políticos, deveriam articular a ética da convicção e da responsabilidade, aspectos essenciais de um ser autêntico e, portanto, de um ser vocacionado.

Além dessas categorizações, pretende-se retomar sua originalidade terminológica, que é a disposição natural ou espontânea para o exercício de uma profissão e afirmar que ela é um convite para desempenhar uma missão, aspecto considerado essencial ao exercício da docência. Nesse sentido, a vocação é um chamado para buscar a própria realização por meio da concretização de uma missão, isto é, ao se realizar como educador, estaria se promovendo um projeto educativo.

Esse conceito, além de fazer parte das instituições religiosas e políticas, entra, também, no ambiente educativo. Nesse espaço, consoante Buber, “a educação que é intenção é, inevitavelmente, vocação” (1982, p. 11). Com base nessa proposta, quando existe uma intencionalidade no processo

educacional, supera-se o modelo voluntarista e se institui um projeto definido para atender às finalidades educativas, para as quais se espera que os profissionais estejam vocacionalmente qualificados.

A vocação qualifica-se, nesse caso, por meio da emancipação pessoal e da adesão profissional, aspectos que apontam para uma tomada de consciência do próprio desejo e da própria vontade. Esse aspecto, segundo Buber, “só é descoberto por ele mesmo, quando assumir verdadeiramente seu sentimento mais forte, seu desejo central, que está dentro dele, que movimenta seu interior” (2011, p. 19). Tal dinâmica pode despertar o entusiasmo no educador, que se constitui uma energia que desencadeia um aprendizado não pautado pela informação e suportado pela tecnologia, mas pela compreensão de valores e pela definição de projetos plenos de sentido.

Nesse procedimento, o educador, na vivência de sua vocação, e em conformidade com Alves (2000), está desabrochando para uma atuação com base nos seus princípios. Mas o despertar dessa energia interior precisa ser acordado, e a maneira sugerida pelo autor é a experiência amorosa. Nesse entendimento, o despertar vocacional do educador é a potencialização de sua energia amorosa no exercício da docência, que é identificado pelas características do chamamento, do pensamento e do direcionamento.

1.1.1 A vocação como chamamento

A vocação designa, indica ou evoca um chamado, e o chamamento constitui nomear um sujeito ou um objeto, um tempo ou um espaço, um acontecimento ou um processo. Esse nomear não é tanto emitir uma palavra, mas, segundo Heidegger, “é evocar para a palavra” (2008, p. 15), e essa palavra, pela qual a humanidade está sendo chamada, é para ser presença, isto é, está sendo evocada para estar sendo humanizadora. Dessa forma, a vocação é chamamento para ser presença, é uma evocação para estar se fazendo humano, é um procedimento para se humanizar.

Essa energia evocativa está contida na dinâmica vocacional porque, conforme Heidegger, evocar “é sempre provocar e invocar, provocar a vigência e invocar a ausência” (2008, p. 16). A vocação, com base nessas

potencialidades, pode contribuir para fortalecer a condição humana e invocar todas as possibilidades para que o ser humano se humanize; diferentemente das coisas e dos objetos, que, ao serem chamados ou evocados, apenas se aproximam como coisas, confirmando a quadratura do mundo; o ser humano, ao contrário, é invocado pela presença ou pela ausência, para estar se fazendo como ser humano.

Esse processo permite retomar a própria etimologia da palavra *vocação*, que remete a um chamado, porque para Heidegger (2008) chamar é, também, convidar. Nesse caso, estar sendo chamado para responder a um convite ultrapassa uma determinação ou uma obrigatoriedade e potencializa o ser humano para estar se fazendo humano, seja na experiência pessoal ou no exercício de sua profissão e, com base nessa proposta, o ser humano é convidado, continuamente, para estar se fazendo humano.

1.1.2 A vocação como pensamento

Outra característica da vocação humana está refletida na dinâmica do pensamento, porque, entre várias possibilidades, o ato de pensar refere-se a uma das características próprias dos humanos, ou a uma das atividades mais reconhecidas no exercício da docência. Essa proposta introduz a necessidade de se reconhecer o ser humano como um ser do pensamento e que ele é considerado de uma qualidade extraordinária para o desenvolvimento da dinâmica humanitária.

Tal argumento é defendido por Kant (2002), ao sugerir que o destino da humanidade e o objetivo de sua existência estariam pautados na vocação para o livre pensar, e tal disposição é realizada, principalmente, por meio da educação. Essa proposta está vinculada, portanto, à dinâmica profissional do professor, no sentido de viver e desenvolver sua vocação por meio do pensamento, aspecto reconhecido de suma importância no contexto educativo da realidade atual.

Compreendendo que a conjuntura atual é bastante refratária ao exercício do pensamento, principalmente para pensar num contexto mais complexo e numa dinâmica mais interdisciplinar, os professores estão sendo

convidados a exercitar, seja ao nível pessoal ou grupal, um pensamento que complemente sua própria condição humana e contribua com a formação humana dos estudantes.

1.1.3 A vocação como direcionamento para ser mais

Considerando, portanto, que a vocação é o despertar de um chamamento e do exercício do pensamento, ela pode constituir-se uma característica essencial da condição humana, revelando a importância de se estabelecer um diálogo entre a imanência e a transcendência, e nessa dinâmica dialogal percorrer um caminho individual e relacional que potencializa os talentos e competências para o cumprimento de uma missão. Essa proposta exige, segundo Freire, “uma fé intensa no homem, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé em sua vocação de ser mais humano” (1980, p. 83) e, na medida, portanto, em que a pessoa assume sua condição humana, tanto mais precisa se empenhar para responder a um projeto mais humanizante.

Nessa perspectiva, a vocação do ser humano, como um critério antropológico, é humanizar-se e contribuir para que a humanidade se humanize. Tal processo demanda, além da dimensão pessoal, uma consciência social e um comprometimento com a sociedade, e tal proposta é reforçada por Freire (2000), ao destacar a importância da criatividade da vocação inserida na natureza humana, bem como a criticidade do ato de constatar e da atividade de intervir na realidade. Portanto, juntamente com o processo de se humanizar, é necessário desencadear a possibilidade de construir uma história pautada pela dignidade dos seres humanos relacionados com as distintas formas existenciais. Por isso, a vocação é um chamado para ser, mas também para a possibilidade de os humanos serem mais e melhores humanos, de forma pessoal e social.

Na diversidade de opções para vivenciar essa vocação, a educação se torna um ambiente favorável para o educador exercitar sua humanidade e para promover a humanização. Nesse direcionamento, é adequado perceber que os professores, enquanto vão se relacionando e desenvolvendo sua

vocação, vão sendo reconhecidos não como modelos a serem imitados, mas como pessoas cuja vida tem sentido e cuja missão colabora com a possibilidade de viver e conviver, contribuindo com um percurso mais humano e mais humanizador.

1.2 A convocação no processo formativo

O processo formativo dos professores compreende, antropologicamente, também a convocação, porque a vocação é sempre uma relação dialógica, e nessa abordagem pode se incorporar uma dinâmica que determina uma con-vocação, fato que amplia as possibilidades para o exercício de uma missão. A convocação é, portanto, um vínculo com pessoas ou com causas, fato que levou Buber (1982) a sugerir que a existência de laços na educação é a existência de relações ou de ligações. Nesse caso, a educação pode se tornar um espaço apropriado para se vivenciar vínculos mais profundos, aspectos considerados essenciais para fomentar a convocação.

Tendo ciência de que a convocação está conectada com essa proposta, pode-se argumentar que essa dinâmica tem a capacidade de promover, também, a proximidade, principalmente daqueles e daquilo que ainda não havia sido convocado. Segundo Heidegger, “convocando, a evocação já provocou o que se evoca” (2008, p. 15), isto é, na medida em que se é convocado, o procedimento de aproximação ou de convocação já estaria em andamento.

Considerando, portanto, que a convocação é o encontro de educadores e educandos que estão engajados em torno do mesmo percurso pedagógico, pode-se compreender que a dinâmica convocatória estaria atrelada não somente à esfera do conhecimento, mas explicitada por uma exigência na qual podem estar envolvidas as dimensões pessoais, sociais e transcendentais.

Tais abordagens fomentam a possibilidade de se construir verdadeiras comunidades educativas, porque todos seriam convocados a fazer do processo educacional o projeto de sua vida, bem como se empenhar por um projeto humanizador pautado pela originalidade, pela pluriversalidade e pela opção por uma causa.

1.2.1 A convocação como originalidade

Compreendendo, no entanto, que a convocação não é a simples anuência a uma prescrição, mas conforme Heidegger (2008), ela se realiza enquanto se puder promover uma aproximação daquilo que ainda não foi convocado. Isso não se refere, portanto, a uma convocação única, mas à originalidade de cada convocação, que até pode se repetir cotidianamente.

Tendo como pressuposto esse enunciado, o processo educativo caracteriza-se como uma dinâmica que se renova cotidianamente, porém com motivações e percepções renovadas com base na possibilidade de ser singular, isto é, perceber-se em todos os espaços sociais, mas principalmente na escola, um educador que está sendo convocado para uma missão.

Essa convocação se torna original, ainda, na medida em que o educador é capaz de acolher a diversidade do caráter e da competência de cada educando, não para estratificar o grupo social, mas para valorizar a singularidade de cada um, que, no encontro com as distintas originalidades, pode proporcionar um processo no qual todos se sintam convocados para um percurso aprendente.

1.2.2 A convocação como pluriversalidade

A convocação, além da expressão de sua originalidade, evoca também a dimensão da pluriversalidade, e tal aspecto se tornou, apesar de algumas tendências constituírem-se como hegemônicas, seja no campo da economia, na arena política ou no espaço da cultura, uma pretensão pessoal e uma aspiração social, objetivando valorizar e potencializar a diversidade pluriversal.

Esta tendência necessita ser reconhecida, também, no campo educacional, porque, segundo Mignolo (2004), não existe mais um conhecimento universal, mas pluriversal, não existe mais um processo pedagógico unidirecional, mas multidirecional. Essa constatação, por sua vez, exige uma disposição constante, porque o ser humano é convocado a tomar consciência de si mesmo, mas também das possibilidades de estar no mundo, que não são unívocas, mas plurais.

Nesse direcionamento, o processo formativo dos professores assume, também, uma convocação plural, valorizando a diversidade de empreendimentos pessoais e institucionais. Tal iniciativa não tira o mérito de procedimentos organizados institucionalmente, mas, com base na pluriversal de experiências, recomenda-se um projeto formativo mais institucional. A pluriversalidade, nesse entendimento, parte das experiências vivenciadas, que depois são sistematizadas e organizadas institucionalmente.

1.2.3 A convocação como opção por uma causa

Os seres humanos são movidos por causas, porém, no limiar deste novo século, as utopias estão sendo diluídas, principalmente, pelas instrumentalidades racionais ou operacionais, fazendo com que a vida seja gasta ou desgastada para responder às necessidades pessoais e organizacionais. Sugere-se, portanto, que a proposição de algumas causas, sejam elas humanitárias ou planetárias, desencadeie um novo movimento convocatório.

Essa dinâmica está inserida, porém, numa relação dialógica que se faz na constituição do ser humano, na produção do conhecimento e na formulação de uma pedagogia educacional, destacando-se o envolvimento afetivo-existencial, o desenvolvimento de conhecimentos e o desempenho educacional. Tais características são essenciais para que os educadores façam do processo educativo uma causa significativa para suas vidas e, por meio dela, desencadeiem o envolvimento com as utopias que são valorizadas pela sociedade.

A convocação é, portanto, no processo formativo, uma energia que permite desencadear processos dialógicos entre educadores e educandos, entre procedimentos diversificados de abordagem do conhecimento, bem como de envolvimento conjunto em torno de uma causa, seja ela educacional ou social. Sob esse argumento, o educador está sendo convocado, constantemente, a se humanizar, a promover um processo educativo humanizador e a se empenhar em promover projetos humanizadores.

1.3 A provocação no processo formativo

O processo formativo dos professores compreende, antropológicamente, ainda, a provocação. Considerando, como foi visto anteriormente, que nomear é evocar, e que evocar é convocar, a convocação é uma provocação. A atividade provocativa não tem um caráter negativo e se caracteriza como uma atitude proativa, no sentido de dinamizar a crítica e a criatividade para projetar novos procedimentos educacionais.

Com o objetivo de implementar tal metodologia, é necessário estabelecer uma aproximação, porque, de acordo com Heidegger (2008), provocar é evocar uma proximidade. Nesse sentido, a provocação não se caracteriza como um afrontamento, mas como um procedimento aproximativo pelo qual todos buscam um objetivo comum e pelo qual todos entram numa relação dialogal, isto é, todos são pro-vocados a se inserir num percurso coletivo, embora respeitando a diversidade de cada um e a especificidade de cada percurso.

Buscando situar essa proposta no conjunto da formação de professores, é recomendável perceber que tal posicionamento não se esgota nas exigências da organização, mas que é uma atitude inerente a todo educador, no sentido de fazer do exercício da docência um percurso formativo por meio do desafio, da interatividade e do tencionamento.

1.3.1 A provocação como desafio

A provocação é entendida como uma dinâmica desafiadora, e essa proposta se torna mais expressiva num contexto que tem consciência de que uma das tendências do mundo contemporâneo é que não se vive mais numa sociedade estável, mas em movimento, não se acompanha mais uma evolução lenta, mas rápida, e não se desenvolvem mais projetos educativos disciplinares, mas interdisciplinares.

Todo esse percurso está demarcado por uma cultura que se expressa por disposições que se configuram por uma concepção de humanidade, uma relação com a natureza ou uma projeção de sociedade que demanda, por

sua vez, cada vez mais, uma atitude desafiadora. O desafio pode tornar-se, nesse direcionamento, uma mola propulsora do próprio processo educativo, bem como do projeto de formação de professores.

Conforme esse pressuposto, o projeto formativo dos professores necessita desenvolver, também, uma atitude desafiante do próprio educador, para que seu envolvimento num processo educativo seja, igualmente, desafiador. Nesse caso, a função docente é justamente provocar o discente para que se coloque num caminho formativo, mas esse percurso não é feito de forma isolada, porque todos são provocados a ser peregrinos da mesma jornada, embora com pegadas específicas do desenvolvimento pessoal e profissional.

1.3.2 A provocação como interatividade

A prática docente, apesar da relevância das habilidades e competências individuais, é desafiada a se relacionar com outras aptidões e capacidades, valorizando a interdisciplinaridade. No horizonte do pensamento complexo, proposto por Morin (2008), a dinâmica interativa assume uma importância necessária, até para dar razão à diversidade de abordagens que cada conhecimento exige e proporciona no contexto do agir pedagógico.

Nesse caso, os docentes estão sendo provocados a se incorporar a um contexto educacional sistêmico, porque a educação não se esgota mais numa relação individualizada entre um mestre e um discípulo, nem mesmo numa relação grupal entre um professor e alguns alunos, mas o educador e o educando fazem parte de um projeto educativo integral e integrador, embora com características específicas e diversificadas.

Assim, a formação de professores, mais do que apenas atualizar e aperfeiçoar os conteúdos da própria especialidade, exige uma ampliação dos conhecimentos de modo a acolher observações distintas e saberes diferenciados sobre o mesmo fenômeno, bem como pode incorporar metodologias pedagógicas e métodos de investigação distintos para aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem, por meio da atitude e da atividade interativa.

1.3.3 A provocação como tencionamento

A provocação como tencionamento é um procedimento que projeta a pessoa, os fenômenos ou as situações para a frente. Mesmo que houvesse uma relação de tensionamento (tensionar) entre dois aspectos ou dois grupos sociais, o tencionamento (tencionar) é uma categoria que aponta para o novo, projeta para o diferente ou indica um horizonte utópico.

O tencionamento é compreendido, em correspondência à proposta anterior, como um direcionamento e, para fundamentar isso, é oportuno recorrer a Heidegger (2008), que retoma a originalidade do termo *Vorziehen* (pro-vocação), que é um direcionamento para a frente. Essa tendência sugere, no entanto, que não se pode ficar preso às frustrações, mas acreditar na possibilidade de superação; não se pode ficar apegado aos determinismos, mas confiar nas potencialidades históricas; e não se pode esgotar a atuação do docente nos esquemas pré-fabricados, mas em sistemas integrados e dinâmicos.

A formação de professores, tendo como referência essa abordagem, pode contribuir para ampliar os horizontes do exercício da docência, bem como expandir as razões para que o empenho no ensino e na aprendizagem colabore com a ampliação da própria percepção dos estudantes para aquilo que se refere ao seu futuro pessoal e profissional, bem como à sua inserção social por meio do exercício da cidadania.

A formação docente, sob a perspectiva antropológica, compreendida por meio da vocação, da convocação e da provocação, é uma proposta que caracteriza a essência da condição humana e sua missão no exercício da docência. Tais atributos propõem, na sequência, um ancoramento na dimensão epistemológica, porque essa é a possibilidade de animar e articular o processo formativo dos professores por meio da capacitação profissional.

2 A capacitação profissional

O projeto formativo dos professores, além de contemplar a abordagem da condição humana (ser), precisa incorporar a relação com o conhecimento

(saber), seja pela sua criação, sistematização ou aplicação. Tal reivindicação contribui com o crescimento da consciência docente, principalmente para afirmar a importância da profissão do magistério, seja na abrangência do empenho pessoal, seja no âmbito do desempenho social, e tal disposição poderia tornar o processo de formação, entre outras possibilidades, um procedimento significativo da dinâmica formativa.

Essa dinâmica torna-se, nesse contexto, o suporte para projetar a formação dos professores, não tanto para o aperfeiçoamento das habilidades instrumentais, mas para apontar as finalidades educacionais. É oportuno percorrer, por essa razão, a história da educação e perceber que, desde a experiência seminal dos filósofos gregos, já se discutiam tais finalidades; para exemplificar essa tendência, basta recordar a contribuição de Platão, que propunha um empenho para construir a justiça; bem depois, Rousseau diria que o objetivo da educação era proporcionar o desenvolvimento do cidadão; e na proximidade da história atual, Anísio Teixeira pautava sua proposta numa educação que pode promover a democracia.

Tais exemplos, entre tantos outros, denotam que a educação foi implementada, nos mais diversos períodos, com a preocupação de ter uma finalidade, e isso é percebido, também, na realidade atual, por meio dos documentos regulatórios, dos projetos pedagógicos ou das propostas metodológicas. Apesar da importância dessa tonalidade mais institucional, é recomendado optar por um dimensionamento mais pedagógico, compreendido por meio de paradigmas que, segundo Pinto (1996), contribuem para a formação docente através de uma tríplice dimensão: cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressiva.

Essas três dimensões do paradigma pedagógico estão em consonância com as finalidades da educação propostas no artigo segundo da Lei de Diretrizes e Bases, que institui a capacitação para o trabalho, o exercício da cidadania e o pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, 2009). Ancorado nessas finalidades e potencializado pelas dimensões do paradigma pedagógico, o projeto formativo está vinculado ao processo e à finalidade educacional.

Como decorrência da legislação e da proposição do paradigma pedagógico da modernidade, o caráter educativo poderia apontar para o

compromisso que se tem com a dignidade da vida, com as práticas sociais e com o sentido histórico que se deseja para a humanidade. No fundo, são valores que desencadeiam o bom (técnica), o bem (ética) e o belo (estética), aspectos essenciais para que o processo formativo do educador compreenda sua condição profissional, social e pessoal.

Esse entendimento tridimensional tem seu fundamento expresso numa proposta de Severino (2007), que apresenta as três esferas da existência humana, explicitadas por meio de uma prática social simbolizadora e produtiva. Em concordância com o autor, a dimensão básica é a prática produtiva, que se realiza por meio das relações que o ser humano estabelece com a natureza, mas, como esse humano é um ser individual e social, a segunda esfera se dá no modo social de viver, desenvolvendo-se, principalmente, pela disposição política, e a terceira esfera, a prática simbolizadora, se desenvolve no plano de sua subjetividade mediante os valores pessoais e sociais.

A capacitação profissional do educador é compreendida sob aspectos diferenciados, e a busca pela finalidade educacional, mediante a opção pela competência técnica, pela experiência ética e pela expressão estética, revela uma dinâmica integradora e contempla os elementos fundantes do processo de formação docente; tais elementos são considerados pela sua especificidade, mas de modo especial, pela sua dinâmica sincronizadora.

2.1 A competência técnica na capacitação profissional

A competência técnica foi um elemento que marcou, de uma forma ou de outra, os procedimentos da humanidade, mas foi otimizada, de modo particular, com a revolução industrial que potencializou a criação de tecnologias digitais e analógicas, fortaleceu a difusão das informações e desenvolveu uma racionalidade instrumental. Essas tendências são predominantes e sustentam, em parte, o crescimento econômico, as articulações políticas e as conjunturas culturais.

Esse procedimento trouxe muitas vantagens e certas desvantagens. As vantagens de acesso a esses meios são as oportunidades significativas

para potencializar o processo de desenvolvimento, contudo é preciso ter consciência das desvantagens, principalmente, naquilo que se refere ao não acesso de pessoas e grupos a esses meios, bem como, à transformação desses meios em fins humanitários.

Tal realidade impactou e continua impactando a educação, fato que é percebido pela preocupação em “como” responder aos desafios da contemporaneidade, em detrimento do “por que” e do “para que” educar. Isso demonstra que se deu prioridade à instrumentalidade e deslocou-se a finalidade da educação para um plano secundário, daí a importância de recuperar, segundo Pinto (1996), a dimensão cognitivo-instrumental, que está referenciada ao mundo objetivo, visando despertar no educador a potencialidade do eu-produtor-eficiente.

Esse mundo objetivo não é apenas a realização profissional, mas se constitui, conforme Pinto, uma “articulação dialética com o mundo social e o mundo objetivo num processo historicamente orientado para a emancipação da humanidade” (1996, p. 501). Tal dimensão está interagindo, constantemente, com as demais categorias e tem por objetivo contribuir com a capacitação profissional por intermédio de diversas abordagens. Para efeito de caracterização da relação tridimensional, essa temática é desenvolvida por meio da técnica da qualificação, da informação e da transformação.

2.1.1 A competência técnica da qualificação

A educação, para revelar uma posição comprometida com a realidade atual, necessita encarar os novos desafios, estabelecendo novas finalidades, implementando novos paradigmas e promovendo práticas educativas mais significativas. A qualificação dos educadores, diante desse processo, não pode ficar indiferente aos grandes problemas da humanidade, e a resposta a estes não deve ser dada de forma utilitarista, mas qualificar as perguntas existenciais para que contribuam com um indicativo de solução, por meio de um procedimento cooperativo e solidário com base numa sustentação pedagógica, política e ética.

Na possibilidade de implantar tal proposta, a capacitação profissional leva em conta a própria qualificação, que era entendida na filosofia clássica como um exercício pleno de cidadania, na Idade Média como apreensão de conhecimentos e adesão de valores, e na realidade atual como um processo formativo que busca contemplar uma capacitação integral, integrante e integradora.

Sob essa dinâmica, o educador estaria qualificado e poderia atuar na criação e no desenvolvimento dos conhecimentos, bem como no exercício da consciência humana e cidadã dos educandos. Com base nessa disposição, forma-se uma comunidade aprendente que tem como pressuposto a associação de pessoas que se vinculam por meio de uma comunhão de interesses, de um esforço solidário e de uma organização cooperativa, apontando para objetivos e ideais comuns e atuando de forma presencial ou virtual, para processar informações, sistematizar conhecimentos e disponibilizá-los aos participantes dos grupos.

2.1.2 A competência técnica da informação

A informação é um elemento essencial no processo educacional, mas, nos últimos anos, tal abordagem aglutinou em torno a si quase toda a potencialidade educativa. Por isso, é oportuno citar o elemento positivo dessa contribuição, compreendendo, também, os desafios que essa dinâmica representa para a educação. Nesse sentido, Périssé adverte que “ninguém é capaz de organizar conhecimentos sem informação, porém o mero acúmulo de informações não garante a organização de conhecimentos” (2004, p. 32). Entendendo, portanto, que a apreensão e a criação do conhecimento se fazem pela informação, o processo formativo não pode se esgotar, apenas, no acúmulo de informações ou na habilidade instrumental.

Muitas vezes, porém, o excesso de informação é tamanho que, segundo Périssé, “vivemos exformados e quase desinformados, mesmo sobre o que é fundamental para o nosso desempenho profissional” (2004, p. 29). De acordo com o autor, a “exformação” é a multiplicidade de informações acumuladas,

sem serem apropriadas ou organizadas para novos conhecimentos e, por outro lado, a desinformação está sendo reforçada devido à superficialidade do contato com a diversidade de informações.

Por essa razão, mais do que conectar aparelhos e acumular informações, é recomendável que a capacitação profissional contribua com a disponibilização de um maior número possível de informações, mas que estas sejam organizadas com o objetivo de contribuir, significativamente, com um percurso educacional transformador.

2.1.3 A competência técnica da transformação

A transformação emerge como uma expectativa social, no sentido de que o processo educativo não se atenha apenas à transmissão de conhecimentos, mas que potencialize a formação do educador, conectando a experiência humana às várias possibilidades de realização pessoal e de transformação social. Para garantir a efetividade dessa proposta, é recomendado entender a educação, conforme sugestão de Durkheim (1978), como uma obra social, desenvolvida por meio de um ideal pedagógico.

Em distintos momentos históricos, a ação transformadora tornou-se um elemento aglutinador do processo educacional e houve, inclusive, um enfoque bastante radical, sob a inspiração marxista, para que a educação abandonasse a dinâmica mais teórica e se ativesse ao processo de uma práxis revolucionária. Em outros momentos foram criados sistemas educacionais nos quais a preponderância estava circunscrita pela experiência, caracterizada por Dewey (1978) como um processo interativo entre a situação e o agente e um procedimento integrativo entre a natureza e o sujeito, fazendo com que em ambos ocorressem mudanças. Em decorrência desse exercício, desencadeava-se todo o percurso de apreensão, adesão e difusão do conhecimento, e o educador era um facilitador desse processo de aprendizagem.

Sob a herança dessas iniciativas ressurgiu a oportunidade de fazer do processo educativo um projeto de aderência à realidade e, a partir disso,

busca-se a transformação daquelas situações que não contribuem com a dignidade humana, não colaboram com a responsabilidade social e não cooperam com o cuidado que se deve ter com o planeta.

Assim, num contexto de complexidade educacional, é significativo propor um processo formativo para os docentes que contemple, de forma integrada, a qualificação, a informação e a transformação. Na medida em que essa tríade constituir-se o suporte de um processo de educação, os educadores podem fazer desse momento histórico uma experiência significativa de cidadania plenificada, um exercício para potencializar um projeto de vida, e a sociedade assume indicadores que apontem para uma ética educativa.

2.2 A experiência ética na capacitação profissional

A experiência ética no processo de capacitação profissional torna-se uma energia capaz de iluminar tanto o ambiente pessoal e o espaço social quanto o processo educacional, porque esse é um atributo que permeia todas estas dimensões. A exigência dessa prática emerge, porém, com uma força maior nos momentos em que as relações pessoais, sociais e educacionais são fragilizadas e, nessas circunstâncias, a ética é convocada a manifestar-se como uma luz em meio às sombras, como uma força em meio às fragilidades e como um sentido para a história, principalmente em meio aos colapsos da civilização.

Esse sentimento de instabilidade é provocado, entre outros fatores, pelo processo de concentração de bens, pela massificação das expressões sociais e pelo ofuscamento das representações culturais. Existe, portanto, uma fragmentação de todas as possibilidades relacionais, caracterizando uma pulverização de expectativas e desejos pessoais e sociais, e tal realidade, segundo Boff, está inflacionando a economia e a política e minimizando a ética e a espiritualidade. Em conformidade com o autor, “essa dessimetria constitui uma das razões da crise civilizacional e da perda de sentido e do horizonte utópico da história humana” (2005, p. 12). Haveria, portanto,

um apelo para retomar a dimensão ética em meio às demais realidades sociais, econômicas e culturais.

A dimensão ética no campo educativo faz parte, de acordo com Pinto, da finalidade prático-moral, que está orientada para o mundo social, despertando uma interação com a sociedade por meio da motivação do eu-social-solidário. Para isso, o educador ajuda para que os educandos descubram, consoante o autor, “nos dramas históricos do mundo da vida, escolarmente revividos, o sentido antropológico das suas aprendizagens e a vocação solidária de seu estatuto cívico” (1996, p. 510).

Esse mundo social é o conjunto das articulações interinstitucionais nas quais os educandos, por meio da capacitação do educador, exercem uma cidadania consciente e responsável, crítica e criativa. Tal exercício incorpora a dinâmica pessoal e social e proporciona algum significado na perspectiva de uma sociedade justa, solidária e humanizadora.

A ética tem, portanto, a função de iluminar esse tecido cultural, dentro do qual vai fiando-se o caráter pessoal e coletivo de uma sociedade e configurando-se como um hábito justo e amoroso para a edificação de um novo projeto social. Dessa forma, a ética se torna o tempo, o espaço e o processo de uma cultura na qual se desenvolve um jeito de ser, uma forma de viver e um modo de conviver.

2.2.1 A experiência ética como jeito de ser

O jeito de ser revela, também, o jeito ético de cada um ser. Por isso, a ética é compreendida, de acordo com Síveres, como “um modo de ser e viver, o jeito de sobreviver e conviver, bem como a arte de organizar a vida pessoal e estabelecer relações em sociedade” (2006, p. 192). Na perspectiva do autor, a identidade e a finalidade, a subjetividade e objetividade compõem a dinâmica que revela o caráter e o costume da experiência humana, aspectos essenciais para exercitar um projeto ético.

Tais características são cultivadas em todas as manifestações culturais porque fazem parte da reflexão e da prática humana. No ambiente

educacional, “a ética ou a qualidade ética da prática educativa libertadora vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da natureza humana constituindo-se na História, como *vocação* para o ser mais” (FREIRE, 2001, p. 91). Nesse caso, há um chamamento para desenvolver ações éticas e um posicionamento para multiplicar tais atitudes nos ambientes socioculturais.

Um dos espaços privilegiados para exercitar a dimensão ética é a educação, porque é pelo encontro de aprendizes que a ética se caracteriza como uma palavra estruturante da cultura, constituindo-se uma energia capaz de realizar o bem, efetivando uma ordem pública que tem como objetivo incrementar novas relações pessoais, desencadear novas inter-relações sociais e desenvolver alteridades relacionais, grupais e transcendentais. Tais relacionamentos não se afirmam por meio da tecnologia, mas pelos encontros face a face; não se demonstram pela instrumentalidade, mas pela convivialidade; e não se aperfeiçoam pelo monólogo, mas pelo diálogo.

2.2.2 A experiência ética como forma de viver

O jeito de viver revela, também, o jeito ético de viver, porque a vida humana, contextualizada na respectiva cultura, assume os desafios e contradições desta, apontando direcionamentos mais compatíveis com aquele período histórico e com as aspirações do grupo social. Isso revela que cada cultura, ao caracterizar sua forma de viver, expressa, também, o conceito e a prática ética de viver.

Essa proposição impacta, também, a capacitação profissional dos professores, considerando que a ética se constitui um mandato, fato que, segundo Freire (1998), define a prática formadora como eminentemente ética. Nesse caso, a formação docente não é uma atividade técnica que se esgota na implantação de algumas tecnologias e metodologias, mas que potencializa o exercício ético que aponta para a dignidade humana.

Embora na realidade atual perceba-se a supremacia do viver melhor, suportada pela lógica do *Welfare State*, é oportuno recuperar a dinâmica do viver bem, porque essa é uma energia que caracteriza a condição humana e ajuda a desencadear as disposições humanas para conquistar uma vida

mais digna. Nesse direcionamento, a realização pessoal e social se constitui um caminho para buscar o bem, concretizando um projeto ético para a civilização contemporânea.

2.2.3 A experiência ética como modo de conviver

A experiência ética, como o modo de conviver, expressa a tendência social do projeto ético de todas as sociedades humanas. Considerando, no entanto, que a educação é um projeto que está presente em quase todas as expressões culturais, cabe ao sistema educacional cuidar, explicitamente, do processo educativo. Esse procedimento é realizado por diferentes instituições, contudo compete à escola constituir-se um tempo e um espaço educativo. Nesse ambiente, a atividade educativa é desempenhada por diversos sujeitos sociais, porém é de responsabilidade do educador desenvolver competências educativas que favoreçam modos de conviver.

Confirmando essas dimensões, o processo educativo deveria levar em conta, também, uma conjuntura pautada, ainda, pelo empoderamento do professor, em detrimento da relação educativa entre educador e educando; na aquisição de conhecimentos por meio da informação, em prejuízo de um processo pedagógico mais integrativo e significativo; e na valorização excessiva dos instrumentos tecnológicos, desconsiderando projetos educativos que apreciem outras possibilidades de ensino e aprendizagem. Por isso, o projeto educativo com base na proposta de Vygotsky (1998) compreende que o aprendizado é um percurso que extrapola a simples aquisição da capacidade de pensar, para propor uma competência que permite pensar sobre várias coisas e vários fenômenos e apontar para vários sentidos e significados convencionais.

A capacitação profissional do docente pode, nesse caso, fortalecer um projeto de eticidade relacional, e tal proposta contempla um procedimento qualificado com outras culturas, com outros conhecimentos e com outros projetos pessoais e sociais. De acordo com Freire, o processo educativo pautado numa curiosidade epistemológica é significativo somente quando os educadores se relacionarem com o objeto do conhecimento, porque

“*apreendendo-o, podem aprendê-lo*” (2001, p. 70). Essa dinâmica demanda curiosidade, empenho e alegria na busca dos conhecimentos, fazendo com que se eliminem as disposições pré-definidas e as opções pré-fabricadas.

Portanto, mais que caracterizar os enunciados educativos para responder aos procedimentos regulatórios e às exigências pautadas pela organização curricular, é recomendável identificar e aperfeiçoar alternativas educacionais. Tal encaminhamento revela a hipótese de que se excederia a fragilização instalada na relação entre educador e educando; superar-se-ia a fragmentação alojada na aquisição e na sistematização dos conhecimentos; e se ultrapassaria a restrição do procedimento educacional como competência técnica, impulsionando, também, a expressão estética na capacitação profissional.

2.3 A expressão estética na capacitação profissional

A expressão estética está presente em quase todas as criações e expressões culturais e, como tal, revela-se como um elemento integrante do processo educativo e, ao ser considerada uma energia potencializadora no campo educacional, a formação dos professores poderia se apropriar dessa dinâmica para tornar o projeto de capacitação um procedimento de embelezamento.

A estética foi compreendida, historicamente, por intermédio de distintas apreensões, entre as quais se pode afirmar a manifestação do belo, entendida como beleza ontológica pelos antigos, como beleza moral pelos medievais e como beleza harmônica pelos modernos. Em outro contexto, a estética foi entendida como criação (*poiesis*), articulando-se com o fazer e o agir (*práxis*), fazendo uma conjugação entre a política e a arte e sinalizando para uma parceria entre um modo de ação e uma maneira de produção.

Mais recentemente, a arte foi postulada como um elemento integrante do processo de formação humana, sendo considerada pela filosofia hegeliana, junto com a religião e a filosofia, a tríade que forma o espírito absoluto. Tal proposta se fortaleceu, ainda, com a filosofia marxista, nietzschiana e freudiana por meio de sua vinculação com a história social, com a perfeição

do ser e com a ideia de inconsciente, respectivamente, constituindo-se um pressuposto para compreender a estética como uma revelação cultural e como um processo pedagógico de transformação social.

Nesse sentido, a dimensão estética está referida ao mundo subjetivo, construindo a emancipação humana por meio da formação do eu-próprio-autêntico. A referência ao mundo subjetivo, como um processo de autonomia, posiciona o educador na dinâmica de formação de uma boa personalidade, fato que implica “o desenvolvimento harmônico do ser humano em todas as modalidades de seu poder-ser. Desenvolver harmonicamente o poder-ser de cada um é justamente o fim próprio da educação” (PINTO, 1996, p. 522). Além desse direcionamento subjetivo, a capacitação leva em conta, também, as relações objetivas, destacando-se para isso a energia, o movimento e a dinâmica como manifestações estéticas.

2.3.1 A expressão estética como energia

A expressão estética, no processo de formação docente, é compreendida pela energia que é desencadeada por cada sujeito educacional, mas está presente, também, nos processos pedagógicos. Apesar dos diversos desafios que inibem a expressão de uma energia pessoal e educacional, a capacitação profissional cuida dessa potencialidade humana e dessa potência educadora.

No horizonte dessa proposta, é oportuno indicar um paradigma estético que colabore com o processo educacional e, com base na proposta de Guattari e Rolnik (1996), que sugerem uma cosmovisão pautada pelas relações de complementaridade e pelos relacionamentos rizomáticos, perceber a beleza por meio desses movimentos. Por isso, mais do que uma simples expressão individual ou uma produção artística, a estética é uma energia do sujeito, que, ao interagir com outras dinâmicas sociais, ambientais e espirituais, cria e recria condições favoráveis para desencadear uma política de afetamento pessoal, de encantamento grupal e de desenvolvimento social.

Com base nesse pressuposto, o processo educativo, para fazer da estética uma manifestação educacional, pode, de acordo com Ormezzano, utilizar-se “de estratégias educativas textuais e renovando a esperança de uma afetividade coletiva, de um convívio mais cooperativo e respeitoso da diversidade” (2007, p. 31). Tomando por princípio essa proposta, mais do que uma manifestação, uma percepção ou uma produção, a estética no ambiente educativo assumiria uma atitude de abertura para o outro, um movimento de interação com os diversos sistemas sociais e de constante ressignificação da vida, fazendo dessa energia uma força capaz de colocar o projeto educacional em constante movimento.

2.3.2 A expressão estética como movimento

A expressão estética, de forma geral, é compreendida como uma manifestação artística ou como a observação de uma arte. Embora as situações estabelecidas estejam presentes, prevalece um movimento que se orienta para as revelações artísticas. Na capacitação profissional dos docentes, é recomendável compreender a estética como um movimento que parte do próprio educador, mas que acolhe, também, as distintas dinâmicas que a ele são direcionadas.

Nesse caso a estética, como um movimento subjetivo e objetivo, não é padronizada, porque se caracteriza como um dos valores fundamentais da sociedade contemporânea. Para referendar essa proposta, Bauman (2011) retoma uma compreensão mais antiga de estética, identificada com a perfeição, fato que a leva para certa imobilidade, na medida em que é alcançada e que propõe um procedimento de transgressão ou de transcendência desse entendimento, postulando a beleza como um processo e fazendo da estética não um ponto de chegada estático, mas um movimento contínuo de embelezamento.

Com o objetivo de perceber a estética como um movimento, o embelezamento tem a marca da vida, que não pode ser, porém, consumida pelas experiências momentâneas, pelas circunstâncias mercantis ou pelas aparências convencionais, mas vivenciada como uma dinâmica capaz

de civilizar a humanidade, proposta defendida por Bauman (2011), ao afirmar que as civilizações nasceram por meio da fome de beleza. Tal entendimento da estética caracteriza o embelezamento de uma civilização e, em consequência, de um processo educativo e, especificamente, de um projeto de capacitação profissional.

2.3.3 A expressão estética como dinâmica

A expressão estética, além de ser compreendida como uma energia com um perfil mais subjetivo e como um movimento com uma característica mais objetiva, é percebida, ainda, como uma dinâmica integradora entre a singularidade e a sociabilidade, entre a materialidade e a espiritualidade, entre o tópico e o utópico.

Nesse caso, a expressão estética, articulada com a possibilidade de interagir com o diverso, o distinto e o diferente, bem como vinculada à probabilidade de energizar a sensibilidade, a racionalidade e a praticidade, constitui-se um projeto educacional que valoriza, de modo especial, a capacidade de o ser humano sentir-se a si mesmo e sentir-se integrado ao mundo (*aisthesis*); a potencialidade de articular a imagem, a imaginação e o imaginário (*katharsis*); e a possibilidade de contemplar a produção da beleza, do encantamento e do surpreendente (*poiesis*).

Esse paradigma, com base nessa relação tridimensional, inibe um olhar dicotômico, que geralmente faz da estética apenas uma acomodação aos padrões comerciais, e potencializa uma ótica integradora, ajudando a desenvolver um procedimento que revela a beleza do educador e a boniteza do exercício da docência, por meio da energia, do movimento e da dinâmica estética.

Assim, a capacitação profissional, ao contemplar a competência técnica, a experiência ética e a expressão estética, confirma o enunciado de Freire (2001) de que a educação poderá ser tão mais plena na medida em que integrar essas três dinâmicas. Tais características configuram-se, portanto, como elementos essenciais da formação docente e constituem-se pressupostos efetivos da missão pedagógica.

3 A missão pedagógica

A temática da formação de professores, ao ser contextualizada numa dinâmica sistêmica, é compreendida a partir das abordagens antropológica (ser) e epistemológica (saber), mas deveria ser inserida, também, numa proposta pedagógica (agir). Nesse sentido, a educação não pode responder, apenas, às concepções humanas, às teorias filosóficas e aos modelos educativos dos séculos passados, como também não pode esgotar suas energias nas expectativas do amanhã ou nas previsões do futuro. Assim, além de contemplar a herança do passado e a esperança no futuro, é recomendado responder às expectativas e aos desejos da realidade contemporânea.

Tais perspectivas apontam para a impossibilidade de continuar com um processo formativo de professores, cujo esforço está pautado na transferência de informações, na instrumentalidade de tecnologias, ou no exercício de algumas metodologias. A consciência dos professores e a responsabilidade das instituições formadoras estão em constante processo de discernimento, objetivando desenvolver projetos educativos que sejam compatíveis com as propostas pessoais e sociais do século atual. Para isso, segundo Piaget (1998), mais do que um processo de formação, é recomendada uma condição formadora que possibilite o desenvolvimento pleno do formador.

Para que tal condição tenha eficácia no processo formativo, é aconselhável despertar o interesse e intensificar o esforço, porque, de acordo com Dewey (1978), essas disposições revelam dinâmicas favoráveis ao desenvolvimento de um processo educativo. No conjunto, porém, de possibilidades para a formação de professores, sob a temática da missão pedagógica, está se propondo a retomada da pedagogia da presença, da proximidade e da partida e como ela pode contribuir com a formação de professores sob as diretrizes antropológica, epistemológica e pedagógica.

3.1 A presença na missão pedagógica

O processo formativo do professor exige que ele seja uma presença, não apenas estando fisicamente presente em momentos ou espaços educacionais, mas uma presença integrativa, reflexiva e interativa. Essas

atitudes, apesar da dificuldade de sua operacionalização, são condições essenciais para ele estabelecer um diálogo consigo mesmo e com aqueles com os quais interage cotidianamente.

Nessa dinâmica interativa, é oportuno reconhecer a presença, principalmente de outros sujeitos sociais, que historicamente estavam ausentes do espaço educativo e, por isso, Arroyo recorda a oportunidade de acolher sujeitos em movimento e em ações coletivas que estão se fazendo presentes na vida e no exercício da docência. Seria a presença de sujeitos que foram desfigurados, esquecidos ou excluídos e, de acordo com o autor, “quando se pensam os Outros como marginais, excluídos, desiguais, inconscientes e se reconhece sua existência, é possível a copresença do Nós e do Outro” (2012, p. 49). É recomendável, nesse caso, tomar consciência tanto da presença quanto da copresença, tanto da ausência quanto dos ausentados historicamente.

Tal procedimento não é compreendido de forma individualizada, mas na possibilidade de formar um agrupamento de professores que buscam, coletivamente, uma formação no exercício da docência. Para referendar esse argumento, Freire diz que “os corações amorosos se irmanam e fazem um mundo melhor” (2000, p. 90). Por isso, numa disposição mais coletiva, é possível acreditar que o percurso formativo pode ser mais significativo e, portanto, muito melhor para a humanidade.

Reconhecendo que todos os humanos já nascem humanos, mas que precisam se exercitar para irem se humanizando, é recomendado um esforço pessoal para afirmar a presença dos outros, fato que revela uma das condições essenciais da própria civilização. Nesse caso, aprendemos juntos a sermos humanos e só aprendemos porque se criou uma consciência subjetiva e intersubjetiva de formação docente.

3.1.1 A presença antropológica

Antropologicamente, a presença no processo formativo se caracteriza pela consciência que o educador tem de seu estar no mundo, que é único e singular, embora circundado por outros, que por sua vez são plurais e diferentes. Nesse caso, a formação do professor ajuda na compreensão de

que “ser presença”, estando na presença de outros, já se define como um ato educativo, bem como assume o desafio de tornar presente os ausentes, aspecto recomendado no agir pedagógico.

O pressuposto dialogal se torna, assim, uma categoria necessária para que os distintos sujeitos educativos se relacionem de maneira a fazer de sua presença uma experiência pedagógica. Para tanto, é sugestivo acolher e reconhecer as distintas expressões do rosto, os diversos movimentos corporais e as diferentes expectativas grupais, fazendo dessas manifestações uma expressão de sua presença.

Tal atitude está fortalecendo o encontro como uma possibilidade de presença, porque, de acordo com Gusdorf, “a presença do outro, quer seja mensageira de semelhança ou de diferença, é ocasião privilegiada de despertar e de enriquecimento” (1987, p. 139). Assim, para fortalecer a missão pedagógica, a presença do outro, seja pelo diálogo ou pelo encontro, pode ser a força desencadeadora do projeto de formação docente.

3.1.2 A presença epistemológica

Epistemologicamente, a presença no processo formativo aponta para a possibilidade de “tornar presentes” os conhecimentos que foram e que são relevantes para a humanidade. Na medida em que o educador torna presente os conhecimentos na sua dinâmica reflexiva e no seu processo de sistematização, eles se tornam mais significativos para sua aprendizagem e, portanto, para o exercício da docência. Além disso, o professor precisa despertar o espírito da aventura para buscar e construir novos conhecimentos.

A relação com o conhecimento, a partir da experiência do professor, dá-se, conforme Gusdorf, mais pelo exemplo, fato que configura “a escola de uma presença, a operação de um encontro pelas grandes vias da leitura ou da vida” (1987, p. 171). Assim, mais do que a transmissão de informações, torna-se oportuno recomendar que a presença epistemológica se torne educativa na medida em que o docente demonstre um desejo de estar buscando e construindo novos conhecimentos.

A disposição para um envolvimento com o conhecimento está presente na medida em que os saberes são acolhidos e refletidos nesse percurso e que a sinergia da presença acontece, também, na possibilidade de essas dinâmicas estarem presentes, de forma harmônica, em todo o projeto educacional, porque este envolve sujeitos, processos e finalidades.

3.1.3 A presença pedagógica

Pedagogicamente, a presença no processo formativo revela a necessidade de “estar presente” num projeto educativo, fato que exige do educador a disposição para percorrer seu próprio caminho, para então poder ajudar os outros a caminharem nessa peregrinação conjunta, em que a identidade e a alteridade se dão as mãos. É possível estabelecer um processo educativo por meio de outro jeito de ser e de outra forma de pensar, possibilitando outro modo de aprender e ensinar.

A presença, com base na missão pedagógica, torna-se um princípio importante da formação de professores, porque, de acordo com Biesta (2013), ser presença num mundo plural e distinto demanda do educador uma responsabilidade para fazer vir ao mundo seres únicos e singulares, bem como uma responsabilidade para conviver num mundo de pluralidade e diferença. Ser presença seria, portanto, vir ao mundo e conviver num mundo com aqueles que são distintos e com todas as diversidades que se apresentam no percurso da docência.

Esse percurso deve retomar a originalidade pedagógica, no sentido de educadores e educandos darem-se as mãos, percorrendo juntos os diversos caminhos. A presença pedagógica não é uma justaposição de sujeitos, mas uma interação entre eles; não é uma peregrinação paralela, mas uma integração de processos de ensino-aprendizagem; e não é uma opção unívoca sobre os objetivos a serem alcançados, mas uma disposição conjunta para buscar as finalidades educacionais.

A presença, sob os aspectos do ser (antropológico), do saber (epistemológico) e do agir (pedagógico), configura um dos aspectos essenciais

da formação docente, porque desperta a consciência pessoal e educacional para o exercício da proximidade.

3.2 A proximidade na missão pedagógica

No processo formativo do professor, a proximidade ocorre pelo envolvimento do ser, do aprender e do ensinar, aspectos singulares, mas essencialmente complementares. Nesse caso, não se pode isolar ou distanciar uma dessas categorias em detrimento das demais, porque a atitude e a atividade docente constituem-se um percurso constante de aproximação.

Além da proximidade humana, é oportuno destacar a necessidade de aproximação entre aprender e ensinar, porque, segundo Harada (2009), não são dois movimentos distintos, mas uma dinâmica única com significados diferentes. Na perspectiva do autor, tanto o aprender como o ensinar têm sua originalidade no verbo *manthanei*, que significa aprender, e no substantivo *mathesis*, que significa ensinar, denotando que é preciso aprender o que se ensina. Nesse processo de aproximação conceitual, ensinar não é outra coisa que deixar o outro aprender ou permitir que, mutuamente, se possa aprender.

Nessa percepção, é recomendável retomar o ensinamento de Vygotsky (1998), no sentido de que a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados no percurso educativo e, para tanto, é oportuno reconhecer um nível de desenvolvimento real que é o resultado de alguns ciclos já completados, bem como uma zona de desenvolvimento proximal, na qual está ocorrendo um processo de maturação com a colaboração de pessoas experimentadas. Nesse caso, o educando aspira e espera pela proximidade do educador.

Com base nessa concepção, enquanto se aprende, pode-se, também, ensinar, e tal proposta é identificada na sugestão de Freire, ao dizer que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (1998, p. 25). Embora sejam dois movimentos integrados, vale a pena recomendar que ao ensinar, depois de um percurso aprendente, a proximidade, mesmo que seja de forma virtual, pode fazer a diferença na dinâmica educativa.

3.2.1 A proximidade antropológica

Antropologicamente, a proximidade no processo formativo está vinculada ao estado aprendente do professor, porque, de acordo com Freire, “a nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *apreender* a substantividade do objeto aprendido” (1998, p. 77). Essa disposição caracteriza o professor para ser sujeito de seu processo aprendente, numa relação acolhedora dos fatos, dos fenômenos e dos objetos de conhecimento.

Tal atitude revela a especificidade da condição humana, porque essa é a expressão de um ser histórico que tem a capacidade de apreender e aprender. Com o objetivo de desencadear esse processo, o diálogo torna-se uma dinâmica apropriada para estabelecer vínculos ou encontros, que, pela sua natureza pedagógica, já se constituíam como educativos.

Diante da diversidade de desafios que se apresentam ao projeto educacional e diante da quantidade de informações disponíveis, é necessário desencadear uma atitude reflexiva para que o exercício da docência se constitua um procedimento que revele o desejo de se aproximar, principalmente dos educandos, para fazer dessa proximidade uma oportunidade diferenciada de relação com o conhecimento.

3.2.2 A proximidade epistemológica

Epistemologicamente, a proximidade no processo formativo se caracteriza pela necessidade de pensar, porque o pensamento revela uma das qualidades essenciais da condição humana. Nesse sentido, é oportuno relembra um fragmento de Parmênides: “pois o mesmo é pensar e ser”, denotando que um dos elementos essenciais do ser humano é sua capacidade de pensar. A possibilidade, porém, de aproximar a condição humana do exercício do pensamento se torna uma exigência da formação docente.

Com o propósito de dar um sentido ao conhecimento, é recomendado potencializar as distintas possibilidades de conhecimento e não introduzir, apenas, uma única forma de conhecer, porque uma política epistêmica

deve permitir que outras metodologias ou conteúdos sejam introduzidos no processo de construção do conhecimento, que se revela cada vez mais complexo e transversal.

Por essa razão, na medida em que não se consegue mais fazer uma reflexão sobre os conhecimentos disponíveis ou criar conhecimentos novos, se está apenas transferindo informações, fato que empobrece muito o processo de aprendizagem, porque, de acordo com Freire, “o educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico” (2005, p. 47). Essa proposta possibilita uma proximidade epistemológica e é, em decorrência, um pressuposto para a proximidade pedagógica.

3.2.3 A proximidade pedagógica

Pedagogicamente, a proximidade no processo formativo revela a importância de estar próximo do outro, principalmente do estudante, de forma afetiva, reflexiva ou operativa, contribuindo para que educador e educando despertem as capacidades humanas e educativas que se encontram neles. A educação está muito mais em potencializar as energias inerentes a cada ser humano do que em imprimir alguns conhecimentos nos outros, dinâmica que demanda, por sua vez, uma proximidade pedagógica.

Com o objetivo de promover a proximidade pedagógica, é recomendado o diálogo, que é efetivado de distintas maneiras, seja no silêncio ou no rumor, no vínculo ou na relação, na ação ou na palavra e, entre estas manifestações, a palavra é a expressão mais usual do diálogo; contudo, ela não é apenas uma expressão fonética, mas um elemento constituinte da condição humana e, por isso, se manifesta em todo o percurso vital e vai se revelando no próprio ser humano e na própria condição histórica da humanidade.

A proximidade, com base nas dimensões antropológica, epistemológica e pedagógica, é um princípio importante da formação de professores porque, de acordo com Gusdorf (1987), é o encontro entre o mestre e discípulo,

entre o educador e educando, que podem despertar o mistério pedagógico, no sentido de ir desvelando as sabedorias embrionárias. Segundo o autor, é recomendado para esse procedimento o diálogo, porque um processo pedagógico significativo se dá na relação que potencializa as oportunidades humanas que geram aproximações.

3.3 A partida na missão pedagógica

Considerando que o ser humano é sempre um ser aberto, que aponta para inúmeras possibilidades, também na área educacional essa característica é confirmada, porque a educação é essencialmente uma relação entre pessoas que apontam para novas aberturas. Nesse caso, é adequado perceber que o processo formativo é compreendido como um procedimento constante de partida, sinalizando um movimento de partir ou de caminhar.

A partida não é apenas um deslocamento físico, mas a possibilidade de apontar, conforme Leroy (1975), para um fim ou para uma motivação durável. Na proposta do autor, essa vontade não pode vir de uma promessa ou de uma recompensa, mas de um desejo pessoal e de uma aspiração coletiva, desencadeando um percurso que busca sempre novos horizontes porque outras utopias estariam sendo desvendadas.

Por essa razão, no processo formativo do docente, é recomendável trabalhar com projetos, com causas ou com as finalidades educativas, objetivando tornar a vida e o exercício docente mais significativo. Nesse caso, é função do projeto formativo incorporar as esperanças pessoais e as expectativas profissionais, porque são elas que potencializam um processo de travessia na busca da realização do ideal pessoal e do ideário social.

3.3.1 A partida antropológica

Antropologicamente, a partida no processo formativo, é uma abertura para o outro, para os fenômenos e as situações da realidade, aspectos que podem estar dando uma dinâmica mais envolvente ao processo de ensino e

aprendizagem. A partida, na formação docente, se caracteriza pela indicação de possibilidades que o educador tem para se realizar pessoalmente e para contribuir socialmente, mas para isso ele necessita aumentar os tempos demarcados pelo cronograma da aula, ampliar os espaços destinados para o ensino e potencializar os processos de aprendizagem.

Compreendendo, ainda, que os seres humanos são seres de ruptura, de de-cisão e de opção, a dinâmica da vida, desde o nascimento até a morte, é um procedimento constante de vitalização dessas energias, porque elas possibilitam a criação, a maturação e a responsabilização pela história pessoal e coletiva. O importante a ser observado é o direcionamento que isso tem, porque, de acordo com Freire (2005), é preciso percorrer o caminho que sai do local e ir para o universal, ou que sai do útero e se destina para a mundanidade.

Com base nesse pressuposto, segundo Gusdorf (1987), a relação entre o mestre e o discípulo sempre termina com uma separação, e ela é sempre passageira, pois provoca a ruptura, até para permitir que cada um continue seu caminho. Essa dinâmica pode contribuir para que a partida se constitua uma energia e para que cada um possa ser mais e melhor.

3.3.2 A partida epistemológica

Epistemologicamente, a partida no processo formativo, está vinculada à disposição do docente para estar ligado a projetos de pesquisa, porque, em conformidade com Freire, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (1998, p. 32). Essa atitude de buscar, procurar e descobrir potencializa o ato de ensinar, que, por sua vez impulsiona, ainda mais, o desejo de pesquisar. Promover a pesquisa, provocar a investigação ou despertar para novos conhecimentos são possibilidades concretas de partida educacional.

Nesse percurso, o conhecimento é um aspecto que confere identidade ao educador, porque faz a articulação entre o fazer (*poiésis*) e o agir (*práxis*) para ajudar a viver bem (*eudaimonia*) e a viver melhor (*areté*). Com base nesses conceitos, a missão pedagógica é compreendida como potencialidade

reflexiva e como experiência prática, e a articulação e a vibração dessas considerações podem contribuir com o agir docente, fato que demanda constante processo de formação.

Uma das possibilidades para desencadear esse processo é contextualizar o conhecimento, não tanto nos pressupostos do positivismo, porque estes procuram responder aos aspectos imediatos, mas no pensamento filosófico, porque, segundo Adorno (1993), este é muito mais recomendável por ser capaz de exercitar perguntas que ampliam as possibilidades de pensamento. Conforme o autor, a distância não é uma zona de segurança ou de resignação, mas um campo de tensões e reflexões e, nesse caso, a partida do conhecimento também não busca um espaço de conforto, mas um processo dinâmico e dialético que potencializa a criação de novos pensamentos.

3.3.3 A partida pedagógica

Pedagogicamente, a partida no processo formativo desencadeia um processo de realização de novos experimentos, porque, de acordo com Dewey, “o verdadeiro desenvolvimento é um desenvolvimento *da* experiência, *pela* experiência” (1978, p. 53). Na perspectiva do autor, para caracterizar tal iniciativa, a proposta educativa precisa incorporar o aspecto lógico, que é o elemento material a ser estudado, e o aspecto psicológico, que é a disposição do educador para se interessar por novas experiências. Essa dinâmica é recomendada porque consegue integrar o processo e o resultado, articular a experiência individual e a coletiva e conectar a ação e a reflexão, buscando sempre a dimensão da universalidade.

Nesse sentido, a universalidade é uma característica de todas as culturas, de todos os seres humanos, e a educação é um procedimento mediador apropriado para revelar essa especificidade da civilização humana. Isso contribui para que a forma de ser, pensar e agir não se enquadre em categorias uniformes, a maneira de construir conhecimentos não que fique atrelada a paradigmas estáticos e o modo de educar não se restrinja a metodologias fragmentadas e disciplinares.

A universalidade, no horizonte da partida, é compreendida, ainda, segundo Gadamer (2008), no arcabouço das multiplicidades de interesse histórico, como uma possibilidade de compreensão de sentido que se faz através e além da história. A universalidade aponta, portanto, para o *sentido universal*, seja da pessoa, da sociedade ou das culturas.

A partida, com base nas dimensões antropológica, epistemológica e pedagógica, se torna um critério importante da formação de professores e é compreendida na medida em que os estudantes, de acordo com Gusdorf, afirmam: “agora terei que voar com minhas próprias asas” (1987, p. 86). Nesse direcionamento, o mestre, além de ajudar a gerar ideias, com base na filosofia socrática, é um impulsionador de pessoas que buscam o sentido de sua existência. Tal proposta pressupõe que o processo formativo do educador tem como competência específica incentivar os educadores para que possam ser autônomos e autênticos, para que possam construir sua história pessoal e profissional e para que possam desenvolver um projeto pedagógico e educacional compatível com os desejos e as necessidades da realidade contemporânea.

O projeto de formação de professores, por meio da formação humana (ser), da capacitação profissional (pensar) e da missão pedagógica (agir), está sendo proposto como uma possibilidade a ser realizada na formação inicial e continuada das instituições educadoras, bem como contemplada nas políticas públicas, e a dinâmica pedagógica da presença, da proximidade e da partida está sendo indicada como mais uma oportunidade para fazer do exercício da docência um processo pessoal e social compatível com a dignidade humana e com a excelência educacional.

Tal perspectiva revela que os docentes vão se tornando educadores por meio da aprendizagem teórica e da experiência do cotidiano e, nesse sentido, podem dar consistência às dimensões antropológica, epistemológica e pedagógica, fazendo do ser, do pensar e do agir dimensões integradas do ser educador, desenvolvido por meio de um projeto de formação de professores.

O exercício da docência se torna, assim, uma exigência ética e política, porque, ao ser considerada uma atividade essencialmente humana, estabelece critérios de eticidade e politicidade. A formação docente pode,

portanto, ser otimizada por esses princípios, até para garantir que o projeto educacional seja reconhecido como um elemento essencial para se construir uma sociedade mais justa, mais saudável e mais humanizadora.

Assim, o processo formativo pautado pela formação humana, pela capacitação profissional e pela missão pedagógica pode constituir-se um percurso de valorização e de promoção humanas, de criação e significação de saberes, bem como de construção e de proposição de um projeto de formação de professores, contribuindo para as pessoas serem mais felizes, com saberes mais significativos e com projetos pedagógicos mais sustentáveis.

CONCLUSÃO

Os encontros e os diálogos subsidiaram uma pedagogia da presença, da proximidade e da partida, que pretendeu, por sua vez, contribuir com um projeto de formação de professores no contexto do ser, do pensar e do agir. Essa estrela de três pontas se constituiu uma luz para iluminar a condição humana por meio dos vínculos que se estabeleceram entre os humanos, mediante as conexões do pensar e do agir, para desenvolver o conhecimento, e por meio da dinâmica integrativa entre a reflexão e ação, para contribuir com um mundo melhor.

A primeira abordagem da obra buscou construir um sustentáculo configurado pelo pressuposto dialogal, categoria que foi considerada como um princípio, uma mediação e uma intencionalidade no contexto de um processo educativo. Também nesse percurso se procurou seguir uma dinâmica tridimensional, vinculando o diálogo às dimensões antropológica, epistemológica e pedagógica.

Por isso, antropológicamente, o diálogo leva em conta tanto as contribuições quanto os desafios do ser humano, justamente pela razão de este estar em constante processo relacional, de modo específico consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com o transcendente, fortalecendo os vínculos de sua existência com a diversidade existencial presente num contexto global complexo.

O diálogo, epistemologicamente, é pensado no contexto de uma conexão de saberes, cuja dinâmica é mais favorável para a construção de espaços nos quais estão presentes as diversidades das ciências e dos saberes, tendência que exige a construção de uma epistemologia emancipadora no

conjunto da multiplicidade de conhecimentos já experimentados, ou a serem criados pela humanidade.

E o diálogo, pedagogicamente, pode fortalecer um projeto que tem como força desencadeadora um percurso dialógico capaz de minimizar a lógica fragmentada e maximizar a energia marcada pela complexidade, pela qual educador e educando possam se abraçar, ciência e consciência possam se complementar e ensino e aprendizagem possam se integrar para desenvolver um processo educacional.

O segundo enfoque buscou desenvolver o processo educativo por meio da pedagogia da presença, da proximidade e da partida. Cada um desses movimentos foi explicitado, levando em consideração a dinâmica do ser, do pensar e do agir, e esse conjunto tridimensional buscou formar uma unidade integrada e integradora do percurso pedagógico.

A pedagogia da presença foi desenvolvida tendo como referência a própria condição humana, que foi se revelando como um ser presente na história por meio do estar se fazendo humano, bem como pela humanização que é buscada nas experiências do passado, mas que se qualifica, principalmente na atualidade, contribuindo para que o processo pedagógico seja uma disposição de acolhida e de reconhecimento das subjetividades educacionais.

A proximidade, como percurso pedagógico, foi construída buscando mostrar as possibilidades de ser, de saber e de vivenciar a aproximação; estabelecer uma relação humana face a face e de integração epistemológica entre razão e ação; e uma articulação pedagógica entre teoria e prática. Por meio dessa dinâmica de proximidade, está se apontando para a possibilidade de formar seres humanos mais conscientes, por meio de paradigmas científicos mais sustentáveis e de projetos educativos mais eficazes.

A pedagogia da partida foi edificada com base na compreensão de que essa é uma característica humana, fazendo parte da essencialidade do próprio conhecimento, contribuindo, assim, com um percurso educativo. A partida educacional destaca, nesse caso, a importância de os sujeitos sociais e históricos estarem em estado de abertura, construindo conhecimentos com um caráter de universalidade, e sugere que o projeto pedagógico pode seguir as pegadas da utopia.

O terceiro aspecto apresentou um projeto de formação de professores, tendo como pressuposto o diálogo, compreendendo-o como dialógico, dialético e movido pela dialogicidade, bem como pelo processo educativo, por meio da pedagogia da presença, da proximidade e da partida. Também nessa categoria seguiu-se um movimento triádico, baseado na formação humana, na capacitação profissional e na missão pedagógica.

A formação humana compreendeu a dinâmica do ser, do pensar e do agir, propondo um sentido para afirmar a importância de o professor vivenciar o exercício da docência como uma decisão vocacional, exercício no qual está envolvido com os desafios e competências, bem como com as possibilidades de responder a um chamamento por meio de sua vinculação com o pensamento e com a prática pedagógica.

A capacitação profissional buscou, entre várias possibilidades, afirmar um paradigma que contemplasse o reconhecimento da técnica, da ética e da estética e, embora cada uma dessas abordagens tivesse uma contribuição específica, foi oportuno ponderar sobre a dinâmica complementar que se expressa pelo paradigma da modernidade pautado pelas dimensões cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressiva, aspectos que buscaram referendar essa dinâmica integradora.

E a missão pedagógica na formação de professores, por meio da pedagogia da presença, da proximidade e da partida, buscou retomar o pressuposto dialogal no processo educativo, principalmente pela razão de potencializar um percurso que esteja mais próximo de um projeto que compreenda a dinâmica essencial da condição humana, que entenda o movimento interativo de construção de conhecimentos e que perceba a energia construtiva do projeto pedagógico.

Depois de contemplar essas três abordagens, desenvolvidas nos respectivos capítulos, torna-se apreciável retomar o encontro, como a estrela guia desse percurso, porque ele continua ampliando as possibilidades de novos encontros e, por isso, este trabalho é considerado como mais um passo no caminho, no qual se encontram caminhantes que estão fazendo uma caminhada.

Por isso, esta proposta buscou reafirmar a inspiração poética de Antonio Machado: *Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar.*

Nesse sentido, o pressuposto dialogal e o processo educativo, tendo em vista a formação de professores, podem ter como objetivo desenvolver um projeto, no qual sujeitos e procedimentos educacionais façam parte de uma trajetória singular e universal, integrando o caminhante, o caminho e a caminhada.

Apreciando essa cartografia, a diretriz do caminhante foi compreendida por meio da figura do peregrino, que deseja estabelecer interações vivenciadas e que é revelada pela sua capacidade de harmonizar o pressuposto dialogal. A dinâmica do caminho foi pensada como um itinerário que abre espaços por meio do questionamento, da reflexão e da possibilidade de estar caminhando. E o aspecto da caminhada foi entendido como um encaminhamento do ser e do sentido de sua existência, que pela linguagem e pelo pensamento cria um campo de múltiplos caminhos. Com base nos aspectos percorridos, todos seriam caminhantes, tudo é caminho, e tudo é integrado numa caminhada.

Para dinamizar esse processo, é importante, no entanto, o empenho pessoal e o desempenho profissional, mas é necessária, sobretudo, uma energia capaz de potencializar o projeto educativo. Para isso, é recomendado constituir os educadores como sujeitos vocacionados para a missão educativa, potencializar os educandos para que se envolvam com o processo de ensino e aprendizagem, de modo que a escola e a sociedade se transformem em comunidades educativas, a partir da energia iluminadora do encontro e da dinâmica transparente do diálogo.

O percurso realizado percorreu caminhos já trilhados e interagiu com caminhantes que peregrinaram na história da humanidade. Mas é oportuno explicitar que o desejo maior deste trabalho foi a possibilidade de contribuir com novas trajetórias pautadas pela dinâmica do encontro, potencializar novos diálogos na diversidade das encruzilhadas e orientar os caminhantes para distintas transversalidades. Enfim, essa reflexão teve por objetivo apresentar uma proposta capaz de cooperar com o despertar de novos caminhantes, considerando a possibilidade de fazer do pressuposto dialogal um novo caminho, e vivenciar projetos de formação de professores, orientados por estrelas-guias que possam fazer da pedagogia da presença, da proximidade e da partida uma nova caminhada.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. *Minima moralia*. Reflexões a partir da vida danificada. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

AQUINO, Tomás de. *Sobre o ensino (De magistro)*. Os sete pecados capitais. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. *Arte poética*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

ARROYO, Miguel G. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARRUDA, Marcos; BOFF, Leonardo. Educação e desenvolvimento na perspectiva da democracia integral. In: OLIVEIRA, Pedro de. (Org.) *Fé e política: fundamentos*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2004. p. 171-190.

ARDUINI, Juvenal. *Antropologia: ousar para reinventar a humanidade*. São Paulo: Paulus, 2002.

BAUMAN, Sygmunt. *A ética é possível num mundo de consumidores?* Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.* Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARTHOLO, Roberto. *Você e eu.* Martin Buber, presença palavra. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

_____. *Passagens.* Ensaio sobre a teologia e a filosofia. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano.* Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BLACK, Max. *Models and Metaphors: Studies in language and philosophy.* Ithaca: Cornell University Press, 1962.

BOFF, Leonardo. *Virtudes para um outro mundo possível.* Hospitalidade: direito e dever de todos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. v. 1

BOHR, Niels. *Física atômica e conhecimento humano.* Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BONDER, Nilton. *Fronteiras da inteligência.* A sabedoria da espiritualidade. 6. ed. São Paulo: Campus, 2001.

BORNHEIM, Gerd Alberto. *Introdução ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais.* 10. ed. São Paulo: Globo, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico.* 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2003.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação.* Brasília, DF: Senado Federal, 2009.

BUBER, Martin. *Que és el hombre?* 5. ed. México, DF: Fondo de Cultura Económica, 1964.

_____. Da função educadora. *Reflexão. Revista Quadrimestral do Instituto de Filosofia – PUCCAMP*, Campinas, SP. v. 7, n. 23, p. 5-23, ago. 1982.

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

_____. *Eu e tu*. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. *O socialismo utópico*. São Paulo: Perspectiva, 2007a.

_____. *Eclipse de Deus: considerações sobre a relação entre religião e filosofia*. Campinas, SP: Verus Editora, 2007b.

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

_____. *O caminho do homem*. Segundo o ensinamento Chassidico. São Paulo: Realizações Editora, 2011.

CAMUS, Albert. *O primeiro homem*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

CASTORIADIS, Cornelius. *Uma sociedade à deriva*. Entrevistas e debates 1974-1997. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

_____. *Janela sobre o caos*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia*. V. 1: Dos pré-socráticos a Aristóteles. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

_____. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2009.

CINTRA, Benedito Eliseu Leite. *Paulo Freire entre o grego e o semita: Educação: filosofia e comunhão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

COLL, Agustí Nicolau. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de (Orgs.). *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: Triom, 2002. p. 73-92.

COLLI, Giorgio. *O nascimento da filosofia*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2010.

COSTA, Márcio Luis. *Lévinas: Uma introdução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

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

DELEUZE, Gilles. *Lógica do sentido*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

DELORS, Jacques (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/Unesco, 1998.

DEWEY, John. *Vida e educação*. 10. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1978.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 11. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

DUSSEL, Henrique. *Ética da Libertação: na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FERNANDES, Marcos Aurélio. *À clareira do ser: da fenomenologia da intencionalidade à abertura da existência*. Teresópolis, RJ: Daimon Editora, 2011.

FOGEL, Gilvan. *Que é filosofia?* Filosofia como exercício de finitude. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2009.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 231-234.

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

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *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 indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. *Política e educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

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

_____. *À sombra dessa mangueira*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

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

_____. *Verdade e método II*. Complementos e índice. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1998.

_____. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GUSDORF, Georges. *Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HARADA, Hermógenes. *Iniciação à filosofia*. Teresópolis, RJ: Daimon Editora, 2009.

HEIDEGGER, Martin. *A caminho da linguagem*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2008.

_____. *Ser e tempo*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba, SP: Unimep, 2002.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1980.

_____. *Entre nós*. Ensaios sobre a alteridade. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

_____. *Humanismo do outro homem*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEROY, Gilbert. *O diálogo em educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio*: Ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri, SP: Manole, 2005.

MANCINI, Roberto et al. *Éticas da mundialidade*: o nascimento de uma consciência planetária. São Paulo: Paulinas, 2000.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *De máquinas y seres vivos*. Autopoiesis: la organización de lo vivo. Santiago, Chile: Editorial Universitária, 1994.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. V. 2. São Paulo: EPU, 1974.

MIETH, Dietmar. *Pequeno estudo de ética*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica. In: SANTOS,

Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*: um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.

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

_____. *A cabeça bem-feita*. Repensar a reforma, reformar o pensamento. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MURPHY, Daniel. *Martin Buber's Philology of Education*. Dublin: Irish Academic Press, 1988.

NICOLESCU, Basarab. Fundamentos metodológicos para o estudo transcultural e transreligioso. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de (Orgs.). *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: Triom, 2002. p. 45-70.

ORMEZZANO, Graciela. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 21, n. 77, p.15-38, jun. 2007.

PANIKKAR, Raimon. El imperativo intercultural. In: BETANCOURT, Raúl Fornet (Org.). *Unterwegs zur interkulturellen Philosophie*. IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation, 1998.

PÉRISSÉ, Paulo. *O educador aprendedor*. São Paulo: Cortez, 2004.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

PINEAU, Gaston. O sentido do sentido. In: NICOLESCU, Basarab et al. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília, DF: Unesco, 2000. p. 31-56.

PINTO, Fernando Cabral. *A formação humana no projecto da modernidade*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1996.

PLATÃO. *A república*. São Paulo: Martin Claret, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

_____. *Na escola da fenomenologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RIOS, Terezinha Azêredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCA, Joaquín García. *A educação cristã no terceiro milênio: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

ROSA, Luís Carlos Dalla. *Educar para a sabedoria do amor: a alteridade como paradigma educativo*. São Paulo: Paulinas, 2012.

SACRISTÁN, Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 12. ed. Porto, Portugal: Afrontamento, 2001.

_____. (Org) *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

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

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010c. p. 31-83.

_____. *A crítica da razão indolente*. Contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. V. 1. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: _____. (Org.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-27.

SARDINHA, Tony Berber. *Metáfora*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvaturas da vara, onze teses sobre a educação política*. 34. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Aurélio Rodrigues da; SÍVERES, Luiz; THIEL, Renato. Educar para a esperança. In: OLIVEIRA, José Lisboa Moreira; SÍVERES, Luiz (Orgs.). *Há esperança*. Outro mundo é possível. Brasília, DF: Alia Opera, 2011. p. 73-104.

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

_____. Princípios estruturantes da extensão universitária. In: MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; SIVERES, Luiz (Orgs.). *Transcendendo fronteiras: a contribuição das instituições comunitárias de ensino superior*. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2011. p. 26-50.

SOBRINO, Jon. *Jesus na América Latina*. Seu significado para a fé e a cristologia. São Paulo: Loyola, 1985.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Sobre a construção do sentido*. O pensar e o agir entre a vida e a filosofia. São Paulo: Perspectiva, 2008.

STENGERS, Isabelle. Para além da grande separação, tornando-nos civilizados? In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 131-149.

SZYMANSKY, Heloisa. *A relação família/escola*. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TAYLOR, Charles. *A ética da autenticidade*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à filosofia da educação*. A escola progressiva ou a transformação da escola. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VAZ, Henrique Cláudio de Lima. *Escritos de filosofia III*. Filosofia e cultura. São Paulo: Loyola, 1997.

_____. *Escritos de filosofia V*. Introdução à ética filosófica 2. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. *Escritos de filosofia IV*. Introdução à ética filosófica 1. São Paulo: Loyola, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VISVANATHAN, Shiv. Convite para uma guerra da ciência. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 757-775.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. O primado da presença e o diálogo em Martin Buber. In: *Reflexão. Revista Quadrimensal do Instituto de filosofia – PUCCAMP*, Campinas, SP, v. 7, n. 23, p. 24-31, ago. 1982.

_____. Introdução. In: BUBER, Martin. *Eu e tu*. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2001. p. 5-78.

ZANELLA, Liane. Aprendizagem: uma introdução. In: LARROSA, Jorge

de (Org.). *Psicologia e educação: o significado do aprender*. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 23-38.

ZITKOSKI, Jaime José. *Paulo Freire & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 130-131.

WAGNER, Peter. Sobre guerras e revoluções. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 103-121.

WEBER, Max. *A política como vocação*. Brasília, DF: UnB, 2003.

WEISZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: Ática, 2000.

WERNECK, Hamilton. *Educar é sentir as pessoas*. 4. ed. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2004.

O autor

Luiz Síveres é graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Especialista em Aprendizagem cooperativa e tecnologias educacionais pela Universidade Católica de Brasília, Especialista em Psicoterapia Junguiana pela Faculdade de Saúde de São Paulo, Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília, Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília e Pós-Doutorado em Educação - Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. Atualmente é Professor, Pesquisador e Coordenador do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília.

Livros publicados na Coleção

Série 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, Ranilce. **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**, 2015.

A Universidade Católica de Brasília sedia a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, desde 2008. Boa parte de seus professores 'leitores' atuam no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação. Neste período ela realizou seus objetivos com ampla variedade de atividades em pesquisa, ensino e extensão. Além de numerosos artigos científicos, livros, capítulos de livros e participação em Congressos, seja no Brasil ou no exterior. Ela publicou bem uma dezena de livros nos últimos dois anos, enriquecendo a literatura no seu campo temático de Juventude, Educação e Sociedade. Dela participam vinte professores entre Coordenador e Leitores, participantes de uma rede nacional e internacional de pesquisa, a maioria deles com publicações e projeção internacional. A Cátedra também oferece iniciação científica para estudantes da graduação, alguns dos quais se encaminha para estudos de mestrado e doutorado. Conta com seu escritório sede na UCB, além de um necessário suporte financeiro para pesquisas. Do ponto de vista administrativo conta com secretaria executiva e atendente. Realiza relatórios anuais de suas atividades, em inglês para a sede da organização em Paris, e em português para a representação da UNESCO em Brasília. Destaca-se a importância do diálogo entre a representação de Brasília e a Cátedra. Esta Cátedra também participa de uma rede internacional de Cátedras (**UNESCO Chairs on Children, Youth and Communities Network**).

Geraldo Caliman, Coordenador
Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

O livro *Encontros e Diálogos: pedagogia da presença, da proximidade e da partida*, de Luiz Síveres, escrito com o objetivo, entre outros, de sedimentar a formação humanística do magistério, insere-se na perspectiva de contribuir para a construção de espaços de amplos diálogos com vistas ao delineamento de cenários de formação docente mediante as conexões do ser, do saber e do agir conforme salienta o autor. Desse pressuposto sobressai o imperativo de uma pedagogia do diálogo na diversidade como requisito indispensável para o enfrentamento dos desafios existenciais deste Milênio. O itinerário educativo fundamentado nessa linha de enlace epistemológico imprime ao projeto pedagógico um novo rumo que transcende circunstâncias imediatas e se projeta para o verdadeiro significado da educação que é o ensino da condição humana, a aprendizagem dos diversos conhecimentos e a possibilidade de construir um percurso pedagógico pautado na presença, na proximidade e na partida.

Célio da Cunha

Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em
Educação da Universidade Católica de Brasília



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

