

PEDAGOGIA ALPHA

PRESENÇA, PROXIMIDADE E PARTIDA

Editora Brazil Publishing

Conselho Editorial Internacional

Presidente:

Rodrigo Horochovski (UFPR - Brasil)

Membros do Conselho:

Anita Leocadia Prestes (Instituto Luiz Carlos Prestes - Brasil)

Claudia Maria Elisa Romero Vivas (Universidad Del Norte - Colômbia)

José Antonio González Lavaut (Universidad de La Habana - Cuba)

Ingo Wolfgang Sarlet (PUCRS - Brasil)

Milton Luiz Horn Vieira (UFSC - Brasil)

Marilia Murata (UFPR - Brasil)

Hsin-Ying Li (National Taiwan University - China)

Ruben Sílvio Varela Santos Martins (Universidade de Évora - Portugal)

Fabiana Queiroz (UFLA - Brasil)



© Editora Brazil Publishing
Presidente Executiva: Sandra Heck

Rua Padre Germano Mayer, 407
Cristo Rei – Curitiba PR – 80050-270
+55 (41) 3022-6005
www.aeditora.com.br

PEDAGOGIA ALPHA

PRESENÇA, PROXIMIDADE E PARTIDA

Luiz Síveres



BRAZIL PUBLISHING

Comitê Científico da área Ciências Humanas

Presidente: Professor Doutor Fabrício R. L. Tomio (UFPR – Sociologia)
Professor Doutor Nilo Ribeiro Júnior (FAJE – Filosofia)
Professor Doutor Renee Volpato Viaro (PUC – Psicologia)
Professor Doutor Daniel Delgado Queissada (UniAGES – Serviço Social)
Professor Doutor Jorge Luiz Bezerra Nóvoa (UFBA – Sociologia)
Professora Doutora Marlene Tamanini (UFPR – Sociologia)
Professora Doutora Luciana Ferreira (UFPR – Geografia)
Professora Doutora Marlucy Alves Paraíso (UFMG – Educação)
Professor Doutor Cezar Honorato (UFF – História)
Professor Doutor Clóvis Ecco (PUC-GO – Ciências da Religião)
Professor Doutor Fauston Negreiros (UFPI – Psicologia)
Professor Doutor Luiz Antônio Bogo Chies (UCPel – Sociologia)
Professor Doutor Mario Jorge da Motta Bastos (UFF – História)
Professor Doutor Israel Kujawa (PPGP da IMED – Psicologia)
Professora Doutora Maria Paula Prates Machado (UFCSPA – Antropologia Social)

Editor Chefe: Sandra Heck
Diagramação e Projeto Gráfico: Brenner Silva
Revisão de Texto: O autor
Revisão Editorial: Editora Brazil Publishing

DOI: 10.31012/978-65-5016-032-6



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
BIBLIOTECÁRIA: MARIA ISABEL SCHIAVON KINASZ, CRB9 / 626

S624p Siveres, Luiz
Pedagogia Alpha, presença, proximidade e partida / Luiz Siveres – Curitiba: Brazil Publishing, 2019.
234p.; 21cm

ISBN 978-65-5016-031-9

1. Pedagogia. 2. Diálogo. 3. Professores – Formação. I. Título.

CDD 370 (22.ed)
CDU 37

Curitiba / Brasil
2019

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*.



APRESENTAÇÃO

A Pedagogia Alpha – presença, proximidade e partida – está inserida num projeto educativo que nasceu da experiência educacional e 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 tornaria mais integrada, realizadora e com mais sentido; o conhecimento se tornaria mais significativo, sustentável e sensível; e o processo pedagógico se tornaria mais comprometido, competente e transformador.

Diante desse desafio, buscou-se construir 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 neste percurso a Pedagogia Alpha tem como pressuposto um encontro dialógico e como finalidade a formação de professores.

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, buscou-se desenvolver 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.

Assim, no conjunto da temática proposta, o encontro dialógico está sendo caracterizado como um atributo da condição humana, mas também 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, poderão se constituir numa dinâmica que reconhece o ser humano pela sua especificidade existencial, sapiencial e experiencial.

As articulações desses princípios constituem-se em um pressuposto existencial da condição humana, revelam-se em um procedimento transversal da trajetória civilizacional, e se consolidam no processo epistemológico e pedagógico. A palavra diálogo (*dia-lógos*) tem na sua raiz grega um significado polissêmico, podendo ser compreendido tanto pelo discurso quanto pela racionalidade, pode ser identificado tanto pela palavra quanto pelo pensamento e ser 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 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.

Assim, o princípio do encontro e o pressuposto do diálogo são as dinâmicas ordenadoras que poderiam estar direcionados 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 no direcionamento de consolidar o saber, e uma disposição pedagógica no encaminhamento do agir educativo, tais procedimentos são considerados aspectos constitutivos da Pedagogia Alpha – presença, proximidade e partida.

Considerando portanto, que o princípio do encontro e o pressuposto do diálogo são essenciais de um projeto educativo, e com o objetivo de propor a Pedagogia Alpha é necessário explicitar os seus procedimentos. Apesar de esta potencialidade constituir-se em um 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 interação 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 estaria-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 desta 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 mais ternária e portanto, mais apropriada para o

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 a singularidade de cada elemento, mas ao mesmo tempo um movimento sincrônico e diacrônico entre a subjetividade e 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 letra grega *Alpha* (α). A grafia da primeira letra do alfabeto grego 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 símbolo *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 reflexão, e 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 acontece na medida em que os dois vetores indicam 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 este procedi-

mento, está se propondo esta analogia com a simbologia da letra *Alpha*. Embora a indicação de metáforas seja questionada para o desenvolvimento do espírito científico, de acordo com a posição de Bachelard (1996), se estaria recuperando uma proposição com base na filosofia de Aristóteles (2006), que por meio da substituição ou da transposição de uma coisa para outra poderia 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 uma proposta de Black (1962) que entendeu a metáfora por meio da teoria da substituição, da comparação e da interação. Apesar da indicação destas 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 desta 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 práticas envolvidas, desencadeando um procedimento mais reflexivo.

Afora indicar para uma dinâmica mais sapiencial e reflexiva, conforme Levinas (2009), a metáfora produz um sentido que transcende a história. Nesse contexto, esta proposta simbólica aponta para 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 como um fenômeno humano e contribui com a transferência do sentido de uma coisa para a outra, que pode ser feita, principalmente, por meio de uma vertente conceitual, gramatical ou cultural. Este encaminhamento aponta para

a probabilidade de diluir a tendência mecânica, positivista e linear, fortalecendo um processo que valorize mais a esfera da sabedoria, contextualizando a linguagem numa dinâmica reflexiva e indicando para as possibilidades de transcendência.

Considerando portanto, a viabilidade de construir este arcabouço teórico, aproveitando-se de 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 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 explícita o diálogo por meio da dimensão antropológica, epistemológica e pedagógica.

O segundo capítulo apresenta a Pedagogia Alpha, destacando as características da presença, da proximidade e da partida, percebidas como um movimento interativo e revelando um sistema dinâmico e complementar por meio de um processo que pudesse recuperar e ampliar o percurso educativo com base no ser, no saber e no agir pedagógico, aspectos que seriam mais apropriados com as expectativas e demandas da educação na cultura contemporânea.

Para o cumprimento desse postulado se está propondo no terceiro capítulo, um projeto de formação de professores que compreende 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 da sua vocação, da experiência da sua profissão e da aderência a uma missão.

Embora o conjunto dos três capítulos, formado pelo pressuposto e pela finalidade da Pedagogia Alpha, podem ser lidos na sequência, é possível dedicar-se a cada capítulo de forma autô-

noma. Assim, se o seu interesse recai somente sobre a Pedagogia Alpha é recomendado ir diretamente para o segundo capítulo, caso contrário, a reflexão pode ser feita de maneira continuada.

Após lançar um olhar panorâmico sobre os textos e destacar as óticas específicas é necessário recordar que buscou-se 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 matriz sistêmica.

É conveniente destacar, enfim, que esta obra fez parte de um projeto de pesquisa da Capes/Procad NF 21/2009, do pós-doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação e Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), e de uma publicação inicial na **Série Juventude, Educação e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB)**. Portanto, com base nas principais setas até aqui indicadas, gostaria de convidá-lo a peregrinar pelo caminho da Pedagogia Alpha, fazendo a sua caminhada por meio da presença, proximidade e partida.



ABSTRACT

The Alpha pedagogy is a project that incorporates the human and educational dimension through presence, proximity and departure. There are three movements that, in an integrated and continuous way, allow an interactive dynamic between teacher and student, a reflective procedure between theory and practice, and a teaching and learning process with more sense and meaning.

PALAVRAS-CHAVE

Capítulo I: Encontro, Diálogo, Dialógico, Dialético, Dialogicidade

Capítulo II: Pedagogia, Presença, Proximidade, Partida, Matricial

Capítulo III: Professores, Formação, Pessoal, Profissional, Social



SUMÁRIO

CAPÍTULO I – O PRESSUPOSTO DIALOGAL	21
1 O PRINCÍPIO DO DIÁLOGO.....	23
1.1 AS CARACTERÍSTICAS DO DIÁLOGO	24
1.1.1 Diálogo como possibilidade de criar	24
1.1.2 Diálogo como possibilidade de pensar.....	25
1.1.3 Diálogo como possibilidade de conversação	27
1.2 OS ASPECTOS DO DIÁLOGO.....	28
1.2.1 Diálogo como ampliação da realidade	29
1.2.2 Diálogo como disposição ética.....	30
1.2.3 Diálogo como interlocução social	31
1.3 AS TENDÊNCIAS DO DIÁLOGO	32
1.3.1 Diálogo e caordicidade	32
1.3.2 Diálogo e flexibilidade	33
1.3.3 Diálogo e virtualidade.....	34
2 A MEDIAÇÃO DO DIÁLOGO.....	35
2.1 A DIMENSÃO ANTROPOLÓGICA.....	37
2.1.1 Diálogo como encontro	43
2.1.2 Diálogo como relação	44
2.1.3 Diálogo como criação	47
2.2 A DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA.....	48
2.2.1 Diálogo como culturalidade.....	54
2.2.2 Diálogo como interculturalidade	56
2.2.3 O diálogo como pluriculturalidade	57
2.3 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA	58
2.3.1 Diálogo como problematização	63
2.3.2 Diálogo como comunicação.....	64
2.3.3 Diálogo como transformação.....	66
3 A INTENCIONALIDADE DO DIÁLOGO.....	68
3.1 A NATUREZA DIALÓGICA	69
3.1.1 A correlação entre experiência e relação	69
3.1.2 O diálogo como processo relacional.....	71
3.1.3 O diálogo como dialógico.....	72
3.2 A NATUREZA DIALÉTICA	74
3.2.1 A correlação entre regulação e emancipação.....	74

3.2.2 O diálogo como processo emancipatório	75
3.2.3 O diálogo como dialética	76
3.3 A NATUREZA DA DIALOGICIDADE	78
3.3.1 A correlação entre opressão e autonomia	78
3.3.2 O diálogo como processo de autonomia	79
3.3.3 O diálogo como dialogicidade	81

CAPÍTULO II – PEDAGOGIA ALPHA PRESENÇA,

PROXIMIDADE E PARTIDA	85
1 PEDAGOGIA ALPHA - PRESENÇA	86
1.1 A PRESENÇA ANTROPOLÓGICA.....	87
1.1.1 A presença antropológica como temporalidade	91
1.1.2 A presença antropológica como gratuidade	95
1.1.3 A presença antropológica como pertencimento	97
1.2 A PRESENÇA EPISTEMOLÓGICA.....	98
1.2.1 A presença epistemológica como autoconhecimento.....	100
1.2.2 A presença epistemológica como reconhecimento.....	102
1.2.3 A presença epistemológica como engajamento	104
1.3 A PRESENÇA PEDAGÓGICA	106
1.3.1 A presença pedagógica como singularidade	108
1.3.2 A presença pedagógica como sociabilidade.....	110
1.3.3 A presença pedagógica como historicidade.....	112
2 PEDAGOGIA ALPHA - PROXIMIDADE	116
2.1 A PROXIMIDADE ANTROPOLÓGICA	119
2.1.1 A proximidade antropológica como subjetividade	120
2.1.2 A proximidade antropológica como intersubjetividade.....	122
2.1.3 A proximidade antropológica como alteridade	124
2.2 A PROXIMIDADE EPISTEMOLÓGICA.....	126
2.2.1 A proximidade epistemológica como sensibilidade.....	128
2.2.2 A proximidade epistemológica como complementaridade.....	131
2.2.3 A proximidade epistemológica como projetividade	133
2.3 A PROXIMIDADE PEDAGÓGICA	135
2.3.1 A proximidade pedagógica como cuidado	136
2.3.2 A proximidade pedagógica como responsabilidade.....	138
3 PEDAGOGIA ALPHA - PARTIDA	143
3.1 A PARTIDA ANTROPOLÓGICA	146
3.1.1 A partida antropológica como direcionamento.....	147
3.1.2 A partida antropológica como significado	149

3.1.3 A partida antropológica como sentido.....	151
3.2 A PARTIDA EPISTEMOLÓGICA	155
3.2.1 A partida epistemológica como particularidade.....	155
3.2.2 A partida epistemológica como universalidade.....	157
3.2.3 A partida epistemológica como transcendência	158
3.3 A PARTIDA PEDAGÓGICA.....	161
3.3.1 A partida pedagógica como desvelamento	163
3.3.2 A partida pedagógica como esperança	165
3.3.3 A partida pedagógica como utopia	167

CAPÍTULO III – PROJETO DE FORMAÇÃO DE

PROFESSORES.....	173
1 A FORMAÇÃO HUMANA.....	177
1.1 A VOCAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO.....	177
1.1.1 A vocação como chamamento	179
1.1.2 A vocação como pensamento.....	180
1.1.3 A vocação como direcionamento para ser mais.....	181
1.2 A CONVOCAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO	182
1.2.1 A convocação como originalidade	183
1.2.2 A convocação como pluriversalidade	184
1.2.3 A convocação como opção por uma causa	185
1.3 A PROVOCAÇÃO NO PROCESSO FORMATIVO	185
1.3.1 A provocação como desafio.....	186
1.3.2 A provocação como interatividade.....	187
1.3.3 A provocação como tencionamento	188
2 A CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL.....	189
2.1 A COMPETÊNCIA TÉCNICA NA CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL.....	191
2.1.1 A competência técnica da qualificação.....	192
2.1.2 A competência técnica da informação	193
2.1.3 A competência técnica da transformação.....	194
2.2 A EXPERIÊNCIA ÉTICA NA CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL.....	196
2.2.1 A experiência ética como jeito de ser	197
2.2.2 A experiência ética como forma de viver	198
2.2.3 A experiência ética como modo de conviver.....	199
2.3 A EXPRESSÃO ESTÉTICA NA CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL.....	200

2.3.1 A expressão estética como energia	202
2.3.2 A expressão estética como movimento	203
2.3.3 A expressão estética como dinâmica	204
3 A MISSÃO PEDAGÓGICA	205
3.1 A PRESENÇA NA MISSÃO PEDAGÓGICA.....	206
3.1.1 A presença antropológica	207
3.1.2 A presença epistemológica.....	208
3.1.3 A presença pedagógica.....	208
3.2 A PROXIMIDADE NA MISSÃO PEDAGÓGICA.....	209
3.2.1 A proximidade antropológica	211
3.2.2 A proximidade epistemológica.....	211
3.2.3 A proximidade pedagógica	212
3.3 A PARTIDA NA MISSÃO PEDAGÓGICA	213
3.3.1 A partida antropológica	214
3.3.2 A partida epistemológica	215
3.3.3 A partida pedagógica	216
CONCLUSÃO.....	219
REFERÊNCIAS	225
SOBRE O AUTOR.....	233

CAPÍTULO I

O PRESSUPOSTO DIALOGAL

O pressuposto dialogal é considerado, neste percurso, um elemento essencial da condição humana, do processo de construção do conhecimento e do projeto educativo, por isso ele é abordado a partir da dimensão antropológica, epistemologia e pedagógica. Para chegar-se a esta caracterização é recomendado compreender a presença do diálogo nas distintas manifestações históricas, bem como pela sua incorporação na dinâmica do conhecimento e na natureza dialógica no projeto educacional e tais abordagens, apesar de serem analisadas de forma singular, fazem parte de um sistema conjugado no qual o diálogo seria 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 comprometedora 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 pas-

sado, tem como centralidade um sujeito pensante (Descartes) e esta 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, dentre tantas outras, revelam a predominância de um sujeito que se constituiu com base na dimensão racional.

Mas de forma gradual este modelo começa a mostrar seus limites, porque reduziu o ser humano à condição da sua racionalidade e aos poucos emergem outros atributos que poderiam ser considerados no contexto pessoal e social da própria natureza humana. Nesse 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 que para além de compreender o ser humano e o seu projeto educacional numa tonalidade predominantemente racional, fortalecer um projeto que tenha como referência um procedimento pautado na dinâmica do diálogo e no conjunto de possibilidades que revelam as distintas formas relacionais.

Com o objetivo de aproximar-se 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 desta 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, desta forma, num pressuposto sugerido por Gusdorf ao assegurar que o mais importante é “[...] principiar pelo princípio, e o princípio, aqui, é o diálogo” (1987, p. 27). A palavra princípio tem sua raiz na terminologia grega *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 para aquilo que é primordial. Com referência a essa compreensão, esse termo foi usado para expressar a fonte original ou a origem das coisas, mas foi inserido na dinâmica humana como um componente importante da 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 configuraria 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 objeto de aprofundamento desta 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, em uma 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 no mistério pascal, foi assumida pelas igrejas cristãs que continuam proclamando este mistério, em um diálogo interior ao próprio espaço eclesial, mas principalmente com aqueles que estão seguindo as mensagens do cristianismo no mundo atual. Segundo Sobrino, 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, não só uma revelação pascal, mas também um anúncio desta 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 deseja-se 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, na filosofia ocidental que foi sistematizada no contexto da cultura

grega, onde na cidade (*pólis*) exercitava-se a democracia e a cidadania e nesse ambiente efetivou-se a passagem de um paradigma cosmológico para um antropológico, bem como de um modelo de pensamento mítico para um dialógico.

Essa experiência seminal foi plantada 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, e foi acompanhado por Aristóteles que propunha um diálogo entre os humanos e suas circunstâncias, principalmente por meio da investigação e da aporia. No conjunto destas 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 a 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, respectivamente. No conjunto destas 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 e com os gregos ela foi uma relação entre a contemplação e ação política; na modernidade, com Descartes e Bacon, ela assumiu a conotação racionalista e empirista, e no período da revolução industrial, com o suporte da filosofia marxista ela se caracterizou pela conscientização e 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, exigem-se mutuamente pois, o ser humano, de acordo com Arduini, é um modelo de dialética porque “[...] 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 uma conversação.

1.1.3 Diálogo como possibilidade de conversação

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 instrumentalidades que ocupam quase todos os tempos e espaços destinados ao diálogo.

Apesar dessas características, Gadamer indica para a importância do diálogo como um 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 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, dinâmicas que permitem apontar para 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 do diálogo é necessário ouvir o outro, entrar numa conversação e procurar um entendimento pela confiança recíproca.

Ao retomar as características do diálogo como possibilidades de criar, pensar e conversar projeta-se também, para 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 que no campo educacional principalmente 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 chega-se ao contexto atual com o 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 nesta conjuntura, um desafio para recuperar a 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 essas apontam para a necessidade de se instaurar um processo dialogal com o propósito de ampliar a compreensão da realidade.

A conjuntura acima indicada impacta também, a ascensão 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 para não sucumbir à lógica das tecnologias, mas 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 pré-estabelecidas ou já foram estratificadas e, neste 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 e 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, mas é uma dinâmica questionadora para mergulhar nas raízes ou nas razões que provocam ou promovem a realidade assim como ela se apresenta. O diálogo seria, portanto, uma disposição que poderia 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. Neste procedimento, a ética oferece as condições necessárias para o acolhimento e 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 uma 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 pode estabelecer uma estrutura relacional, que se configura como um projeto ético que envolve os sujeitos que estão dispostos a vivenciar a dialogicidade e tal movimento poderia contribuir, ainda, para formar uma comunidade ética, enquanto que as realizações históricas pudessem estar pautadas numa interlocução dialogal.

Além desse horizonte intersubjetivo, Vaz (2002) sugere que a ética poderia ser inserida num contexto histórico, porque por meio da tradição 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 se estaria buscando, constantemente, construir uma história virtuosa e, portanto, uma civilização ética.

1.2.3 Diálogo como interlocução social

O diálogo como uma interlocução social esteve presente, de uma forma ou outra, em todas as organizações sociais, mas em um contexto demarcado pela lógica global, é recomendável que o mesmo possa influenciar, também, essa realidade, contribuindo com a compreensão dessa situação e ampliando alternativas para viver de forma digna, seja ao nível pessoal ou 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 poderia se caracterizar como uma energia propulsora da compreensão desta conjuntura, bem como uma oportunidade para consolidar novas formas de convivência social.

Neste procedimento é recomendável retomar a originalidade do aspecto dialógico porque tem na sua raiz semântica um significado que indica para o processo de percorrer o mesmo caminho ou atravessar as mesmas estradas. Assim, o dialógico é um percurso humano que conduz ao sentido da vida, um discurso entre a identidade e diferença que aponta para novas sínteses, e a 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, pode-se buscar uma 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 desta temática sob o horizonte de outras tendências. Essa constatação aponta para 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 (2010) entre uma realidade cheia e vazia, ou de acordo com Castoriadis (2009), entre um contexto de ordem e de caos. Tais disposições apontam, dentre outras, para o reconhecimento de uma realidade complexa, para a qual poderiam ser indicadas formas alternativas para 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 o caos, e por isso é possível constatar que nos últimos decênios houve uma mudança significativa no exercício das relações pessoais e sociais, passando de uma orientação mais ordenada para uma dinâmica mais caótica, entendida esta não tanto como desordem, mas muito mais como uma disposição caórdica.

O movimento caórdico tem sua origem na dinâmica do coração, que pela sístole e diástole imprime uma energia capaz de desencadear a vitalidade do ser humano e da sociedade e tal ani-

mação 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 tanto em conceitos pré-definidos, mas muito mais em processos dialógicos de contração e abertura, ou de movimentos caórdicos, pode contribuir 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 poderia assumir uma tendência mais flexível e tal proposta iria recuperar uma dimensão originária do princípio dialogal, no sentido de que as opções mais rígidas e as organizações mais estáticas estariam cedendo espaço para experiências mais fluidas e instituições mais dinâmicas.

Uma dessas possibilidades estaria indicando para a retomada de vivências mais harmônicas porque o exercício do diálogo estaria diluindo relações antidialógicas e potencializando experiências mais dialógicas. Nesse direcionamento, embora se esteja convivendo com procedimentos fortemente marcados pelo poder, pela dominação e pela exclusão, estaria se propondo iniciativas que pudessem buscar 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 mais flexíveis do contexto histórico contemporâneo.

1.3.3 Diálogo e virtualidade

Entendendo que a realidade, segundo percepção de Lipovetsky (2010), estaria se revelando muito 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 poderia assumir uma tendência pautada na virtualidade.

Tal percepção estaria indicando para a necessidade de transformar uma conjuntura demarcada pela competição para 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 estaria exercitando procedimentos mais multidirecionais.

Por essa razão, não se parte mais do critério de uma atividade dirigida, orientada ou direcionada, porque elas se manifestariam pela unilateralidade, mas muito mais pela conexão, conversação e interação, porque estas se expressariam pela multilateralidade, característica essencial das relações pautadas na 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 este percurso são indicadas a dimensão antropológica com base na filosofia de Martin Buber, epistemológica com o aporte teórico de Boaventura de Sousa Santos, e pedagógica com a proposta educativa de Paulo Freire. A opção por esses teóricos se deu pelo fato de abordarem, de uma forma efetiva a expressão da condição humana, a maneira como se podem construir conhecimentos e como estes podem ajudar no processo educativo.

Ao eleger essas dimensões está se optando por um direcionamento que indica para certa convergência e sincronicidade reflexiva, e a decisão por estes três teóricos se deu pela postura de complementaridade e especificidade, aspectos que podem ser percebidos pelas respectivas afinidades e diferenças.

As afinidades entre os três teóricos podem ser percebidas porque revelaram uma preocupação com a vida humana, seja nas suas relações pessoais, sociais e políticas; influenciaram, também, um projeto que anseia pela paz, principalmente pelo reconhecimento dos excluídos por meio da justiça social; 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” da sua identidade original, seja no estábulo para cuidar de cavalos, na vila para encontrar os contrerrôneos, 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, respectivamente.

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, estão

sugerindo 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 podem ser percebidas, de modo particular no desenvolvimento de uma dinâmica de pensamento circular entre reflexão e ação, *lógos* e *práxis*, ética e estética. Apresentaram, também, referenciais teóricos que dão suporte para as mudanças necessárias no contexto atual, principalmente para propor transformações sociais e atuaram em ambientes universitários, sendo reconhecidos por diversas vezes com diplomas de doutor *honoris causa* e desenvolveram conceitos que influenciaram projetos educativos, principalmente para a formação de professores e de 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) indica para uma escola bancária ou libertadora. Os três teóricos têm, portanto, uma percepção da realidade pautada no diálogo, mas propõem um processo que vai conduzindo para o aspecto das analogias propostas.

Por outro lado, as diferenças entre estes teóricos caracterizam-se porque têm uma origem diferenciada no tempo existencial, na espacialidade geográfica, bem como nos pressupostos da proposição teórica. Eles têm uma ascendência mais religiosa, epistemológica ou política, mas compreendem o diálogo como uma maneira de se humanizar e o jeito de conviver da humanidade, e apostam na educação como uma possibilidade para o desenvolvimento humano e social. Isso é explicitado principalmente na

proposta educativa que tiveram, 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, 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 através da contribuição de Sousa Santos, e a dimensão pedagógica mediante a 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 da sua vida e da sua obra pode ser reconhecido na sua lápide, onde foi esculpido um versículo do salmo 73: “Permaneço sempre contigo”. Esse fragmento explicita portanto, a dinâmica essencial da filosofia buberiana, pautada no encontro, na relação e no diálogo.

Dentre a diversidade de influências de Buber, as principais foram efetivadas no período da sua infância através da 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 formação da sua proposta filosófica, foram de fundamental importância a contribuição de Gustav Landauer, de modo especial pela proposição do conceito de comunidade, e a 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, a mesma é identificada como “[...] uma sociedade sem alma, padronizada, superficial e materialista” (apud BARTHOLO, 2001, p. 33). O projeto buberiano propõe, portanto, a mudança deste 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 apresenta o princípio do diálogo como relação e como encontro. Pela expli-

tação dessas categorias, mais do que ser identificado como filósofo, ele poderia ser reconhecido como alguém que teve uma fé profunda no ser humano (*Menschensein*), teve um compromisso essencial com a vida concreta do dia a dia, e teve uma 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, acontece num encontro e este ocorre de modo relacional. Para dar efetividade a este tipo de relacionamento, Buber sugere duas formas principais 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 são palavras fundantes sobre as quais se estrutura a condição humana, e não é uma expressão de dualismo, mas uma possibilidade de escolha. Esta dualidade, mais do que a composição de dois elementos, é a tensão entre energias que potencializa o ser humano para a sua humanização.

Essa dualidade das palavras-princípio ou das 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 o Eu-Isso como experimentação (*Erfahrung*) e utilização (*Gebrauchen*). Essas palavras-princípio são intencionalidades e possibilidades que garantem o suporte para Buber (2001) construir o seu projeto antropológico-filosófico, compreendidas não como propostas valorativas no sentido de uma palavra ser melhor do 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*) tem a mesma raiz, podendo-se configurar a relação do tipo Eu-Tu mais com a categoria do entre, inaugurando-se o inter-humano como uma relação de face a face, e

a relação do tipo Eu-Isso como dois, estabelecendo uma relação dual de pessoas, fenômenos ou acontecimentos.

As palavras fundantes expressam-se, 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, considerados 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 detêm 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 acontece no encontro, na relação e no diálogo, enquanto a relação Eu-Isso acontece 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 este Eu é uma relação de reciprocidade, e na relação com o Isso este Eu é uma experiência utilitária. Na relação com o Tu este Eu é uma pessoa

que interage com o outro, e na relação com o Isso este 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) aponta para a importância do inter-humano que se estabelece nestas relações. O inter-relacionamento, mais do que valorizar a dualidade relacional, é preciso mergulhar nas profundezas dos seres onde ocorre uma relação identificada pela contemplação, reciprocidade e totalidade, aspectos que só podem ser proferidos na inteireza e na integralidade de uma relação do tipo Eu-Tu. Neste âmbito acontece a sinergia do dia-*lógos* e da dia-*práxis* mas existe ainda uma terceira esfera de relacionamento, que é explicitada 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, bem como 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 exigira 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. 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) estaria no fato de que a humanidade estaria atrelada excessivamente à dimensão do Eu-Isso e 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, que assentada na vulnerabilidade do Eu e na alteridade do Tu permitem um permanente processo relacional. 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 do tipo Eu-Tu e Eu-Isso é possível compreender que não se trata de dois tipos de homens, mas de possibilidades do ser humano se expressar, principalmente, por meio de duas formas, que não são antagônicas, mas sinérgicas, não são opostas, mas complementares, e não são excludentes, mas harmônicas. Esta relação acontece de diversas formas e, numa tentativa de interpretação da filosofia buberiana, Von Zuben (1982) recomenda que o encontro seria entendido como algo sempre atual, e a relação possibilitaria um encontro sempre renovado. Tanto o encontro quanto a relação inaugurariam a dinâmica do diálogo, que se tornaria a forma explicativa do inter-humano, que por sua vez, geraria novos encontros e novas relações.

Para que o evento relacional e a possibilidade do encontro possam acontecer é recomendado indicar 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 esta 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 o seu enraizamento no movimento sionista, por meio da mística *Chassídica* e na compreensão humanista do ser humano, permitiram elaborar uma filosofia antropológica do encontro.

Segundo Buber (1964), nem uma antropologia individualista e nem 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 na justaposição de dois seres e para reverter esta 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 a sua humanidade no encontro consigo mesmo, com os outros, com o universo e com o transcendente.

O diálogo, como um 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 nesta 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 este centro vivo e ativo que promove e provoca as relações, e que na ampliação relacional chega-se a uma relação com o transcendente.

A finalidade da relação, segundo Buber (2001), além das distintas abrangências é recomendável 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.

Em um 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 pode ser identificado por outra pessoa, por outro grupo social, ou até por um totalmente Outro.

Em um horizonte mais amplo encontra-se a comunidade, que não pode estar pautada nos interesses e nas instrumentalidades, mas 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 esta 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 a reforçar um espírito cristalizador.

Na proporção em que todas as linhas relacionais se prolongam ou entrecruzam é possível inaugurar, segundo Buber (2007b), uma relação com o Tu eterno. Com isso o autor está afirmando que cada relação com o Tu individualizado proporciona uma relação

com o Tu transcendente, mas nesta relação com o Tu eterno não se tira o sujeito da sua realidade e da sua condição humana, mas o projeta para estar no caminho em busca de uma relação plena e de 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.

Esse Tu eterno estaria entrando em relação constante com os homens, seja como palavra, como acontecimento ou como revelação. Dessa forma, falar *de* Deus é expressão de uma relação do tipo Eu-Isso e falar *com* Deus é a explicitação de um tipo relacional Eu-Tu e com base nesta proposta, as religiões, quanto mais estiverem falando de Deus, mais estariam se distanciando da própria divindade, mas quanto mais possibilitarem um encontro para falar com Deus, mais estariam 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 neste 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 em uma relação de 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 se efetiva o *estar*, e na relação com o Isso se efetiva o *estar com*. Na relação com o Tu existe uma relação interpessoal e na relação com o Isso se estabelece uma experiência. Na relação do Eu-Tu acontece uma presença, uma responsabilidade e a manifestação da alteridade, e na relação do Eu-Isso existe a objetivação, a coisificação e instrumentalização. Com o objetivo de potencializar a relação do 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.

Desta forma o diálogo é uma possibilidade de criação, porque somos criados um-com-o-outro, isto é, somos criados como humanidade. Neste sentido, conforme Buber, “[...] a criação não é uma barreira no caminho que leva a Deus, ela é este 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 um diálogo.

De acordo com Buber (1964), um diálogo que se estabelece entre os participantes estaria baseado na surpresa, no inesperado e no surpreendente e tais características poderiam apontar, fundamentalmente, para o princípio da criação. Nesse sentido,

cada vez que se inaugura ou se desenvolve um diálogo, ele teria como pressuposto uma dinâmica criadora, no sentido de gerar novos diálogos e tais diálogos contribuiriam com a formação e transformação dos indivíduos e das sociedades.

O ato criador, como expressão do diálogo faz parte da cultura humana e, inicialmente, poderia 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 para com o inter-humano. Esta possibilidade de abertura para o outro poderia desencadear 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 explicitam uma atitude que acontece *entre* o Eu-Tu e, nesta relação, revela-se um ser-em-relação porque faz acontecer um encontro face a face, proporcionando um relacionamento com a alteridade. Nesse contexto é recomendável indicar que a alteridade antecede a existência do Eu, daí a sua importância nos relacionamentos, porque ontologicamente exigiria uma relação e antropológicamente uma disposição do inter-humano, favorecendo a proposta antropológica do diálogo que remete por sua vez, para a 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, realizou seu doutorado em Sociologia do Direito pela Universidade de Yale em 1973, atualmente é professor catedrático da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra, diretor do Centro de Estudos Sociais e do Centro de

Documentação 25 de abril da mesma Universidade, coordenador científico do Observatório Permanente de Justiça Portuguesa. É diretor da Revista Crítica de Ciências Sociais e como sociólogo, professor, poeta e ativista social se compreendeu 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, na filosofia de Karl Marx, Pierre Bourdieu e Michel Foucault e, posteriormente, seja para se distanciar destes teóricos ou para construir um novo paradigma epistemológico buscou a 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 destas influências, ele rompeu com estes modelos porque julgava que os mesmos estariam acoplados, ainda, a um princípio colonizador e por isso se empenhou para 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 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 um emergente, vinculado principalmente, aos temas de 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 em uma 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) e com o objetivo de desenvolver esta proposta seria necessário, portanto, outro componente epistemológico.

Por isso, no campo do conhecimento, sua atuação investigadora estava voltada para os temas da epistemologia, sociologia do direito, teoria pós-colonial, democracia, interculturalidade, globalização, movimentos sociais, direitos humanos. O conjunto destas 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 africana, bem como o acolhimento de outras formas de organização social, experimentadas principalmente na América Latina e na África.

Uma das instituições que poderiam contribuir com este olhar do “sul” e com este enfoque de “fora” do modelo hegemônico seria a universidade, mas para isso ela necessitaria de uma grande reforma e precisaria passar, segundo Santos (1999), de uma ideia de universidade para uma universidade de ideias. Para isso ela precisaria buscar, ainda, compatibilizar a educação humanística e a formação profissional, a investigação e experimentação, a institucionalidade e

a comunidade, a cultura acadêmica e 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. Estas categorias poderiam dar a sustentação para uma ecologia dos saberes, 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 procurou levar o conhecimento para fora da academia, quando deveria adotar também a maneira de “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 deste posicionamento se tornar viável, pode-se superar uma injustiça social que tem como pressuposto uma injustiça cognitiva.

Esse diálogo de saberes caracteriza-se, conforme Santos, da seguinte maneira “[...] são conjuntos de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes com 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, a necessidade de se criar comunidades epistêmicas que se relacionariam com os dis-

tintos conhecimentos, e que pudessem estar disponíveis para uma variedade de aprendizagens.

A história da humanidade do século atual, embora com heranças do século passado, vive numa realidade complexa e perplexa, convive com uma dinâmica de transição e transformação. Neste contexto, inúmeras poderiam ser as energias dispostas para mudar ou potencializar esta conjuntura, mas é possível indicar a contribuição significativa das ciências, apesar dos limites do próprio processo científico.

A predominância deste arcabouço conjuntural tem sua ancoragem, 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 destas 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, por sua vez, uma disposição prepotente e predominante do próprio cientista, porque em vez de instaurar um diálogo experimental com a diversidade de conhecimentos, está fortalecendo um monólogo com a sua maneira de experimentar a realidade.

Com o objetivo de minimizar ou até, de superar esta forma mecanicista e este conteúdo monológico, Santos está propondo um “[...] paradigma do conhecimento prudente para uma vida decente” (2001, p. 37). Essa proposta tem o caráter de ultrapassar a revolução científica do século XVI, 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. Este paradigma reconheceria a dinâmica dialgal (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 foi indicado, dois pilares desta 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. Por outro lado, 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 indicar que esta intenção se reflete na classificação social, impactando em uma epistemologia planetária ao afirmar um totalitarismo científico. Aspecto similar é apresentado, ainda, por Arroyo

(2012), ao detectar a existência de um pensamento abissal e sacrificial. Embora a configuração da regulação, da colonialidade e do sacrificial estar inserida na dinâmica de produção do conhecimento, tais categorias impactam, também, a realidade social e política.

Por isso que a vida humana no contexto atual, na perspectiva de Santos (2010b) vive em um momento de perigo, mas também de transição. Esta 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, mas a relação que pode ser estabelecida 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) indica cinco ecologias: de saberes, da temporalidade, do reconhecimento, trans-escalas e produtividade. Tais ecologias fazem parte de uma proposta articulada, mas para aprofundamento da temática em pauta, será aprofundado o diálogo 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 o saber pode ser a ignorância de algo ainda não sabido. Ao mesmo tempo a ignorância não seria o ponto de partida, mas 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 próprios. É esta 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. Isto demonstra que a disponibilização destes conhecimentos, segundo Santos não é direcionada para todos, mas atende a um grupo privilegiado, que geralmente faz desta apropriação uma forma de dominação sobre aqueles que não dispõem deste tipo de conhecimento. Por isso que, segundo o autor, “[...] a injustiça social se assenta na injustiça cognitiva” (2010b, p. 106), fato que pode promover, ainda mais a desigualdade, tanto social como epistemológica. Para reverter esta situação não basta empreender uma distribuição dos conhecimentos científicos, mas de 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 possa contribuir com o conhecimento, porque em cada conhecimento, existem limites e 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, onde a culturalidade é o espaço apropriado para o desenvolvimento do diálogo, ou onde a “sociologia das ausências”

potencializa a diversidade de saberes, bem como 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 na monocultura da ciência, da política e da própria cultura. Por isso, em concordância com Santos, é preciso superar um modelo que mantém uma centralidade rodeada por diversas culturas consideradas secundárias e introduzir um paradigma intercultural, no qual a diversidade de conhecimentos pode fazer parte, como alternativa, de um processo que permita contribuir com 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 das suas especificidades, possam contribuir com juízos éticos e políticos compatíveis com um projeto onde as diversidades e as diferenças possam ser 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 deste 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, baseado 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 estas manifestações, dentre outras, revelam a necessidade de uma mudança cultural, passando de uma expressão monocultural para uma intercultural, ou de uma manifestação uniforme para uma pluriforme.

Essa tendência vem sendo fortalecida porque, conforme Santos, “[...] as perspectivas interculturais têm vindo a permitir o reconhecimento da existência de sistemas de saberes pluraes, 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 na 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 pode fortalecer-se por meio do diálogo como pluriculturalidade.

2.2.3 O diálogo como pluriculturalidade

O diálogo como pluriculturalidade tem como pressuposto a própria diversidade cultural. Esse fato exigiria a superação de um processo monocultural, para o reconhecimento da diversidade ontológica e antropológica, dentro das quais 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, bem como a proposta da normatividade, legado advindo das ciências positivas e mecânicas.

Apesar do esforço por mudanças nos paradigmas epistemológicos é possível detectar, ainda, que o conhecimento científico

seria, consoante a Santos (2010b), a forma ordinária de conhecimento e de suporte da vida em sociedade e, em decorrência, privilegiaria os grupos acadêmicos e sociais que sustentam este modelo epistemológico. Além desse distanciamento, criou-se, ainda, uma fissura entre os conhecimentos e a realidade social, condicionando a ciência para os ambientes científicos, mas de forma geral desvinculados do cotidiano das pessoas e dos fenômenos sociais. Com base nestas 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 teria o caráter de revelar a diversidade de fazer ciência, e a externa poderia demonstrar as possibilidades relacionais entre a ciência e os outros conhecimentos. O autor reforça, neste 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, mas estaria aberto para acolher, reconhecer e integrar a pluralidade 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 por meio da referência à proposta de Paulo Freire. Ele nasceu em Recife/

Brasil, em 1921, como criança aprendeu a ler e escrever com seus pais “à sombra das mangueiras”, como jovem estudou direito 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. Este período não foi apenas um afastamento do país, mas segundo seu depoimento, foi uma “situação-limite” que estava provocando-o sempre. Neste tempo dedicou-se, principalmente, ao exercício da docência, inicialmente no Chile e, posteriormente, em Cambridge, Harvard e Genebra. Além dessa atividade institucional, dedicou-se em partilhar suas experiências e pedagogias, peregrinando principalmente pela América Latina, Ásia e África. No retorno do exílio, dentre muitas funções, foi Secretário de Educação na Prefeitura de São Paulo e Professor na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 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 dialogal, o conhecimento seminal dos gregos e dos semitas, culturas consideradas como alicerce da civilização ocidental. Segundo Cintra (1998), a proposta freireana tem como objetivo uma educação pautada nos princípios da filosofia, da racionalidade e da política, cuja inspiração vem da Grécia, e nos 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 uma relação dialógica, 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, dentre tantas outras, é possível entender a importância que ele dá para a realidade social, principalmente para a necessidade de sua transformação, para um projeto educativo que tenha como referência uma relação dialógica, e a proposição de uma sociedade pautada em relações éticas.

A construção teórica e a proposta pedagógica freireana foi possível graças a estas influências, mas principalmente, porque escutou a voz dos sofrendores, tateou nas pegadas da realidade social, refletiu dialeticamente com a razão e 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 na vida do cotidiano, uma apreensão dialógica revelada na comunicação, e um entendimento educacional como prática da liberdade, bem como, um engajamento orientado por valores como a politicidade, eticidade e esperança.

As tendências existenciais e conceituais em Freire são inúmeras, mas vai se destacando a característica mais evidente que é a pedagogia política. Tal opção pode ser percebida, principalmente, pela tríade pedagógica do oprimido, da autonomia e da esperança, bem como pelas cartas pedagógicas. O conjunto destas 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 na compreensão de uma realidade injusta que seria transformada, por meio da educação compreendida com base nos princípios da ética incorporada num projeto político e, neste 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 ação. Nesse sentido a palavra autêntica constitui-se numa *pronúncia* transformadora do mundo e em uma dinâmica de fazimento do próprio ser humano. A dimensão dialógica é, portanto, uma exigência existencial do fazer-se humano e do construir a sua historicidade e a palavra geradora, uma categoria essencial da sua proposta, é uma palavra dialogada que se expressa como dialogicidade.

A dialogicidade é um enunciado retomado da dialética grega e incorporado na dinâmica do diálogo. Com isso busca superar a compreensão de dialética moderna, que está pautada na 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 no diálogo crítico e criativo em relação à existência humana.

Essa abrangência histórica posiciona o ser humano para estar no mundo, porque isto implica em concordância com Freire, “[...] necessariamente estar com o mundo e com os outros” (2012, p. 32). Existe uma relação intrínseca entre a subjetividade e a intersubjetividade, bem como com a mundanidade e alteridade, características essenciais para estabelecer um processo dialógico, pelas quais os seres humanos, seja pela sua individualidade ou sociabilidade, vão se fazendo humanos e vão construindo a 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 acontece no encontro do 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 de reconhecer os traços característicos da realidade e tornar-se um projeto político de transformação desta realidade.

O diálogo para Freire (1987) caracteriza-se como um fenômeno humano e se expressa pela palavra. Esta palavra não seria apenas uma verbalização, mas a manifestação dos elementos constitutivos do ser humano e, neste caso, todas as dimensões humanas seriam palavras e contribuiriam para estarem numa relação dialogal por meio da ação e 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, bem como 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 na confiança, na amorosidade e na esperança. Mas para além desta dinâmica relacional, é aconselhável uma intencionalidade que busca a transformação, exigindo por sua vez, um pensamento crítico, uma conduta pautada na verdade e uma atitude baseada na solidariedade.

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

construindo 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. Dentre distintas abordagens do diálogo como um princípio pedagógico, estaria se propondo a categoria 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 educando, que se autoproblematizam no exercício da sua condição, bem como problematizam a realidade para que possa ser transformada em objeto do conhecimento. Isso demanda uma vinculação com o seu processo de crescimento pessoal e com o seu engajamento social, consideradas disposições favoráveis para estar em constante processo de aprendizagem e em um constante empenho para transformar a realidade.

A problematização ordenaria, portanto, o despertar de uma consciência que apontaria para uma intencionalidade do co-

nhecimento, que para Freire (1987), conseguiria articular o educador-educando como sujeitos de um processo que busca o objeto cognoscível. Esta não seria, nesse caso, uma ação isolada, mas uma atitude de seres humanos que se educam em comunhão, mediados pelo mundo, pela realidade e pelos fenômenos.

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

A problematização não teria uma objetividade em si mesma, mas tornar-se-ia uma dinâmica essencial do diálogo que, mediada pela conscientização indicaria para a finalidade de uma *práxis* transformadora. Essa ação e reflexão poderiam contribuir com um 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 isto demandaria, por sua vez, uma estrutura e uma dinâmica mais horizontal. Na perspectiva desta energia, segundo Freire (1977) a comunicação se transformaria 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 fosse uma atitude dialogal ou quando o diálogo pudesse ser um ato comunicativo. Confirmando essa abordagem, Freire argumenta que “[...] o que caracteriza a comunicação enquanto este 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 poderia 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 também, 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 nestas virtudes é possível afirmar que “[...] só o diálogo comunica” (1982, p. 107). Portanto, só haveria uma comunicação efetiva quando ela estivesse pautada e fosse resultado de um diálogo, e na medida em que se estabelecesse o diálogo seria possível acreditar que o antidiálogo seria fruto do desamor, da arrogância ou da autossuficiência. No entanto, ao possibilitar a passagem da atitude do antidiálogo para o diálogo se passaria também, da atividade de se fazer simples comunicados para uma comunicação dialógica.

Caracterizando o diálogo como um princípio pedagógico pode-se inibir uma atitude de conquista ou 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 em uma simples transferência de saber, mas em um “[...] 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 signifiante do diálogo e isto poderia 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 poderia ser vivenciado e neste caso, não bastaria uma verbalização, mas exigir-se-ia 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 tornar-se-ia, portanto, um requisito importante do princípio pedagógico.

Este 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 caracteriza como um ativismo ou militantismo, mas com base numa reflexão consciente os sujeitos históricos participariam de um processo de transformação pessoal, social e ambiental.

Esse procedimento necessitaria 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 trans-

formação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e todas” (2008, p. 234). Na linha da temporalidade este 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 poderia ser e na possibilidade de tal disposição se efetivar, iniciar-se-ia um processo de transformação, compreendido como um fenômeno histórico que se constrói por meio de uma relação entre o individual e coletivo, cultural e social, local e 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 consoante ao autor, “é possível vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho” (2001. p. 30). A transformação, seja ela na linha pessoal, social ou ambiental torna-se, então, uma atividade concreta e uma atitude utópica pautada na dinâmica da dialogicidade.

O diálogo como mediação, por meio da dimensão 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 pudessem indicar, também, para a intencionalidade do diálogo.

3 A INTENCIONALIDADE DO DIÁLOGO

A natureza do diálogo, sob as diversas dimensões, pode influenciar o jeito de ser da condição humana, a maneira de proceder para construir conhecimentos e o modo de encaminhar um processo educativo. Essa influência pode ser 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, enquanto que para Freire (2012) o diálogo se explicita como dialogicidade, entendida como uma reflexão e prática da liberdade para transformar a realidade.

Essa percepção tridimensional de uma relação dialógica, dialética e da dialogicidade deseja resgatar a importância do vínculo pessoal, aprofundar a relação com o conhecimento e ampliar 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 configuraria 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 existencial, epistemológico e educacional 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 da categoria da relação, da emancipação e da autonomia, respectivamente, para se chegar ao diálogo como intencionalidade de natureza dialógica, dialética e da dialogicidade.

3.1 A NATUREZA DIALÓGICA

A intencionalidade do diálogo, com base na proposta de Buber, deseja revelar a importância do percurso dialógico e para se chegar a este 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 experiência e relação

A natureza do diálogo é a mesma, mas a 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 este 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 experiências.

Essa correlação entre a relação e a experiência 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, neste caso, a referência do sujeito educativo estava, fortemente, vinculada a si mesmo.

Tal tendência tornou-se ainda mais 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 o seu próprio desenvolvimento.

Com o passar do tempo essa tendência foi se empoderando, fazendo com que o sujeito educativo ficasse refém da sua própria individualidade. A partir disso as dificuldades, para exercer um relacionamento com os outros sujeitos e com os distintos fenômenos, tornaram-se quase impraticáveis, chegando-se ao ponto do 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 poder-se-ia relembrar o movimento romântico, proposto pelo idealismo pós-kantiano, que sugeria um elemento agregador a essa corrente individualista, que seria 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 indicava para um pressuposto democrático. Esses movimentos de afirmação do sujeito educativo pelo emocional, social e democrático, sem desconsiderar outros aspectos, revelam a preocupação por compreender o sujeito, não somente a partir da sua experiência individual, mas de acordo com Guattari e Rolnik (1996), dentro de uma relação rizomática na qual diversas possibilidades educativas poderiam ser consideradas.

3.1.2 O diálogo como processo relacional

Na correlação entre a relação e a experiência, é oportuno indicar a importância em compreender o diálogo como um processo relacional e, com referência a esta proposição existe a possibilidade de reconhecer a educação pela compreensão plena do ser humano, que contribuiria para a formação integral deste 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 esta 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 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 esta 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 a 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 para uma disposição dialógica.

3.1.3 O diálogo como dialógico

A compreensão do diálogo, dentre inúmeras compreensões, foi apresentada pela correlação da experiência e da relação, mas tais dinâmicas apontam, no entanto, para o núcleo do diálogo, que é o dialógico. Essa dinâmica central do diálogo desenvolve-se 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, em conformidade com Buber pode ser compreendida pela 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, bem como na reciprocidade ou 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.

Estas condições constituem, portanto, a vida dialógica que se expressa na consciência de estar em si mesmo, mas de acor-

do com Buber (2009) participam de um movimento que consiste em voltar-se-para-o-outro. Para desencadear este caminho em direção ao outro é recomendado uma energia dialógica, uma energia de asas fortes capaz de voar ao encontro do ser amado. Este 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), poderia inaugurar 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. Esta dimensão mais social e histórica constitui-se em 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 desta proposição, o ser humano vivencia a coisa pública, consoante com 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 do exercício da coisa pública se transformar numa expressão de alteridade, pode-se institucionalizar a ética como um 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 sentiria responsável pelo crescimento e desenvolvimento do mesmo.

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 podem constituir-se em um acontecimento de contemplar a transparência do Tu finito, mas também a transcendência do Tu infinito, “dançando a liberdade do coração para com o semelhante”. É no ritmo dessa dança dos corações que se pode entender o diálogo como uma intencionalidade dialógica, que indica para a natureza dialética.

3.2 A NATUREZA DIALÉTICA

A intencionalidade do diálogo, com base na proposta de Santos, deseja revelar a importância deste 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 neste mesmo direcionamento encontra-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 necessária 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 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 do 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 demandaria a copresença, reconhecendo a diversidade de conhecimentos. Com base nessa proposta, pode-se reconhecer que o abissal reforça a epistemologia reguladora, e a ecologia dos saberes potencializaria a epistemologia emancipadora.

Ponderando 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 diver-

sos conhecimentos, gerando por assim dizer, um diálogo dos conhecimentos. Esta 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 reconstrução de conhecimentos.

Ainda de acordo com Bourdieu, é preciso pensar de forma relacional 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 careceria apontar para esta universalidade, não se esgotando em si mesmo, mas transcendendo toda a forma de enquadramento dentro de modelos pré-definidos. Para fugir desta regulação epistêmica seria recomendado exercitar cotidianamente a emancipação por meio da ecologia de saberes.

3.2.3 O diálogo como dialética

O diálogo, dentre inúmeras apreciações, tem seu desdobramento no conceito de dialética, entendida por Santos (2010b), como uma ecologia de saberes, que seria uma ecologia de práticas e saberes. Tal proposta se apresentaria, no entanto, como corrente e contracorrente, porque além das possibilidades encontram-se 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 lutaria contra a injustiça cognitiva. Com o propósito de apresentar uma proposta compatível com esta 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 seriam 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 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 indicaria para a importância da ecologia dos saberes estar sendo pautada no diálogo epistemológico e, como tal, segundo Santos (2010b), a ecologia dos saberes se estabeleceria no nível da razão (*lógos*), isto é, do pensamento, mas também do mito (*mythos*), isto é, do relacionamento. Além dessas características, poder-se-ia acrescentar a esta dupla dimensão, a categoria da ética (*ethos*), isto é, de uma prática condiscente com a cidadania e a democracia. A articulação entre essas três dimensões e o diálogo que se estabelece entre elas poderia configurar 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 poderia ser simbolizado por diversas metáforas, mas Santos (2010b) propõe a analogia da semente como uma energia sistêmica que potencializa a força de cada saber e a dinâmica dialogal que se estabelece entre os diversos saberes; e indica, também, a figura da bússola, porém na configuração de várias bússolas que indicam 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 podem constituir-se em 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 este objetivo, será indicada inicialmente, a correlação entre opressão e autonomia, para depois expressar a importância do diálogo como autonomia, que orienta para 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, na vinculação entre a autonomia e a opressão. A autonomia está catalogada pela possibilidade e o 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 explicitaria

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 indicar para a necessidade da autonomia, compreendida como um procedimento de superação do determinismo e a indicação de 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 deste investimento, a dimensão pedagógica do diálogo pode ser entendida, principalmente, como um procedimento de autonomia e a educação, como um processo de formação do educando e do educador. Tal percurso poderá ser mais pleno, quando o mesmo 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 estes 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, isto é, uma ação isolada que busca a objetividade, mas uma *práxis*, isto é, um procedimento que procura afirmar a subjetividade, a reflexividade e a intencionalidade do educador e do educando no projeto educativo, qualidades essenciais para se vivenciar e

experimental a autonomia, de modo particular no seu processo de construção de conhecimentos.

A autonomia, no processo de construção do conhecimento, poderia incorporar, de acordo com Freire (1998), o critério de historicidade que poderia ser 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 indicar para o critério histórico é recomendado que a destinação desses saberes pudesse contribuir para o bem da humanidade, tornando-se uma característica da sua politicidade.

Com referência a esta 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 dessa 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 que estariam integradas porque cada uma teria na sua constituição dimensões da outra e contribuiriam, 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 poderia se enquadrar nos procedimentos programáticos das instituições educadoras, mas apontar para a necessidade de um imperativo ético, que se constituiria no princípio básico porque implicaria tanto o conteúdo, quanto o objeto cognoscível, bem como os sujeitos do conhecimento.

Além do pressuposto político e ético, a intencionalidade seria um atributo da condição humana e tornar-se-ia necessária

para o comportamento humano e neste caso, para a 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). Existe, portanto, uma relação direta entre a intencionalidade, como prática educativa, com o sentido que se deseja dar ao processo educativo como dialogicidade.

3.3.3 O diálogo como dialogicidade

O diálogo, dentre 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 em uma 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 desta proposta, poder-se-ia 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 constitui-se, portanto, em 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. Esta disposição se tornaria o desafio de sujeitos educativos pautados na dinâmica da autonomia que ao mesmo tempo, seria processo e resultado da própria dialogicidade.

No entanto, a natureza do diálogo com base na dinâmica da relação, da emancipação e da autonomia permite apontar para a intencionalidade do diálogo como dialógico (Buber), como dialético (Santos) e como dialogicidade (Freire). Tais atributos poderiam constituir-se portanto, em 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, poder-se-ia reconhecer que o diálogo é uma característica essencial da condição humana e, por esta razão, está presente nas manifestações pessoais e nas expressões culturais, bem como 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 buscaria referendar este propósito porque na dimensão da sua singularidade, de acordo com Panikkar (1998), cada cultura expressa sua identidade por meio dos seus próprios critérios de bondade, beleza e verdade, mas é também transcultural porque cada cultura constitui-se, não como um instrumento de uma sinfonia, mas como a própria sinfonia, e nessa manifestação caracteriza-se por uma escuta amorosa de outros ritmos, enriquecendo a maneira de tocar a própria partitura fazendo, porém, ecoar uma harmonia que se estabelece entre as diversas naturezas do diálogo.

Assim, a proposta dialogal deseja inaugurar, também, um processo que pudesse desencadear um movimento por meio

do qual circulassem experiências inovadoras, conceitos inspiradores e práticas relevantes para o desenvolvimento pessoal e social. Propõe-se, ainda, indicar um tempo propício para criar e disseminar conhecimentos, fazendo do pensamento uma oportunidade de afirmação da ação e 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 esta razão, o pressuposto dialogal, para além da diversidade de procedimentos educativos, poderia impulsionar distintos processos educacionais que promoveriam uma educação por meio do diálogo. Para isso, segundo Síveres (2006), o diálogo poderia desenvolver uma atitude de escuta baseada no *con*-sentimento, um falar pautado na *con*-sciência e um atuar fundamentado na *com*-paixão.

O pressuposto do diálogo ancorado na dinâmica do sentimento, do pensamento e da ação evocaria uma linguagem humanizadora que revelaria a morada humana. Nessa moradia, conforme Freire (1980), o diálogo não poderia existir sem um profundo amor pelo mundo e pelos seres humanos porque esta virtude seria, 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, se estaria propondo, na sequência, um processo educativo por meio da pedagogia da presença, da proximidade e da partida.



CAPÍTULO II

PEDAGOGIA ALPHA

PRESENÇA, PROXIMIDADE

E PARTIDA

A partir da reflexão sobre o pressuposto dialógico, 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, a mesma será desenvolvida por meio de um procedimento que compreende o contexto integral daquele aspecto. E por outro, caracterizando o movimento sincrônico destas abordagens articulando as dimensões antropológicas, epistemológicas e pedagógicas.

Essas dimensões, compreendidas dentro de uma articulação tridimensional, vão se constituir no suporte da reflexão sobre a dinâmica específica da presença, da proximidade e da partida, mas vão se caracterizar, também, em um movimento transversal para expressar a importância do processo educativo contribuir com a formação humana, com a construção do conhecimento e com uma proposição pedagógica, respectivamente.

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

1 PEDAGOGIA ALPHA - PRESENÇA

A Pedagogia Alpha como 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 caracterizar-se como um exercício constante da condição humana, um percurso contínuo de construção das ciências e como tais movimentos impactam em 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 deste procedimento um ato educativo. A presença filosófica era, fundamentalmente, uma presença provocadora para inaugurar novas ideias e perseguir 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). Esta proclamação foi feita pelo próprio Deus para revelar que Ele é aquele que se faz presente no meio do 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.

Em um horizonte temporal mais próximo, pode-se perceber que o ser humano, consoante a Buber (2001), está em um 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 desta proposta encontra-se o projeto filosófico de Heidegger, que compreende a presença como *Dasein* e a conjugação do *Da-sein* estaria compreendida na junção da presença. Para caracterizar o sentido formal, segundo o autor, “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). Esta 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 estaria 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 deste filósofo não é uma obra, mas um caminho para compreender o ser. Nesse contexto o ser (*Dasein*) é presença (*Da-sein*), assim como a presença (*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 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 do 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). Este 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 este referimento do fundo da humanidade do homem ao mistério do ser, referimento este que se cumpre de modo de ser do pensamento e da linguagem” (2011, p. 34). Por meio do pensar e do poetizar se

faz, principalmente, a experiência do *Da-sein*, onde 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 deste 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 esta característica, o cuidado estabeleceria um procedimento, tanto do curar quanto do projetar, contribuindo para que a humanidade possa transitar, continuamente, da inautenticidade para a autenticidade, mas neste percurso não se buscaria um simples atendimento das necessidades humanas, mas se procuraria apontar para o sentido existencial da humanidade.

Assim, 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. Isto se faz por meio de uma consciência de ser-no-mundo, fato que demandaria, por sua vez, uma concordância com o tempo, vivido no presente, porém, recolhido pelo passado e acolhido pelo futuro. Assim, consoante a Heidegger (2012), o ser humano é jogado no mundo e cuidaria do ser porque é um ser-aí que necessitaria estar sendo, disposição que caracterizaria, 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 indica para 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 neste

pressuposto o cuidado só poderia ser pensado e só contribuiria com o sentido existencial se estivesse relacionado com os outros.

Como já foi indicado, este 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 ela poderia se revelar de distintas maneiras, mas está sendo entendida com base no suporte da dimensão dialógica. Por esta razão a existência da humanidade se manifestaria, segundo Buber (2001), como fenômeno de presença entre os humanos e na sua copresença no mundo. Tal expressão de presença se manifestaria como encontro, principalmente nas experiências sociais, onde 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, 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 exis-

tencial que pudesse superar o simples falatório, aspecto definidor de uma concepção dogmática do ser humano, e pudesse propor 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), isto 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 na vulnerabilidade e na alteridade. A presença se torna, neste caso, uma dimensão essencial do relacionamento humano, quando esta é valorizada como uma possibilidade de interação e cooperação.

Assim, a pedagogia da presença, como um pressuposto antropológico pode ser compreendido por inúmeras abordagens, mas neste percurso será contextualizado pelo aspecto da temporalidade do presente, o contexto da gratuidade como um presente, e a 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

acontece 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 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, mas de forma bastante resumida indicaram 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. Mas além dessas categorias que foram predominantes é adequado, principalmente no processo educativo, introduzir a experiência da brincadeira (*Aion*), que de acordo com Deleuze (2009), se identifica com um jogo onde se envolve o abraçar e o embrasar.

Nesse caso, o tempo presente é abraçado e todos os movimentos do jogo aquecem ainda mais o momento presente, que se manifesta pela espontaneidade, aleatoriedade, 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). Este 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 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 para 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 destas categorias temporais, o presente não pode ser considerado um distanciamento do passado e nem uma antecipação do futuro, mas um processo no qual estas 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, mas em uma 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. Conforme 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 o autor 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 este 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 dever, 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 (*philia*) 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 acontecer, mais possibilidades educativas poderão ser construídas e reconstruídas.

Nesse sentido, o presente espera que se recupere a herança do passado e 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 de sua vida.

A pedagogia da presença, no contexto da temporalidade do presente, aponta para 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 pode ser compreendido 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 do seu mestre testemunhava que ele foi um daqueles seres humanos que ajudaram a viver só com a sua presença. Com base nessa recordação, mais do que repassar conhecimentos sistematizados, o discípulo aprendeu do mestre que a sua presença-presente foi o elemento qualificador da sua aprendizagem e o sinal identificador da sua humanidade.

Nesse sentido, a dádiva é um encontro com o outro e este estar face a face revela, dentre outras possibilidades, um donativo que proporciona a reciprocidade, que consoante com 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, segundo o autor, 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.

Esta 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 a 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.

Nesse caso o presente, para Buber (2001), se daria quando existiria presença e encontro, mas que não precisaria, necessariamente, ser física e biológica. O presente aconteceria de modo especial, quando existiria um significado na relação e quando esta relação teria como parâmetro a gratuidade. Essas categorias, que se revelam nas relações pessoais e sociais, seriam também indicadores para projetos educacionais.

No processo educacional e nesse caso a presença educativa, segundo Castoriadis (2006), precisaria desenvolver três competên-

cias: A primeira é despertar o estudante para que esteja interessado no fato de aprender e demonstrar 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 os mesmos façam parte da sociedade. Essas sugestões têm como substrato uma compreensão educativa, pautada em uma 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 inúmeras poderiam ser as iniciativas, mas no conjunto da reflexão pedagógica podem ser indicadas, 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 poderia 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, mas na conjuntura atual, na esfera planetária. Nessa abordagem, a reflexão e a prática ecológica são uma das condições essenciais para se sentir pertencente também à natureza e, neste caso, o homem é um ser que pertence à natureza e a natureza pertence ao homem, formando uma simbiose humano-natural.

Estas 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, seria um movimento vinculante em direção ao outro, mas também uma dinâmica de acolhimento do outro.

A presença educativa, na qual estariam envolvidas as dinâmicas afetiva, intelectual e operativa, poderia 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 nestas propostas, poder-se-ia sugerir a presença como uma categoria que tivesse uma característica epistemológica.

1.2 A PRESENÇA EPISTEMOLÓGICA

A presença no campo epistemológico também é compreendida com base no pressuposto dialógico que tem como refe-

rência o encontro. Este encontro dialógico poderia se realizar entre os próprios cientistas, mas segundo sugestão de Stengers (2004), eles precisariam extrapolar toda forma monológica de construção do conhecimento. Esta 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 esta aproximação 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 precisaria 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 desperdiçados, 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 independente dessa evolução e dessas influências, a epistemologia é compreendida nesta obra com um recorte mais filosófico, que consoante com Gadamer (2009), seria uma reflexão sobre aquilo que poderia ser 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, dentre distintas abordagens, será formulada como autoconhecimento, como reconhecimento e como engajamento.

1.2.1 A presença epistemológica como autoconhecimento

Dede 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 finalidade da própria história, a raiz e o enraizamento do próprio conhecimento, a ascendência e 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 este lhe perguntou: “O que você sabe?” Ele 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 estar buscando sempre a sabedoria e nesse caso, não se trata da cons-

tatação de uma ignorância, mas da afirmação das possibilidades e da necessidade de estar construindo continuamente a sabedoria.

De modo geral a construção do conhecimento se daria 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 para 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 seria 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 no 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 a 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 pela razão de poten-

cializar a autonomia do sujeito e a emancipação do processo de estar construindo conhecimentos compatíveis com o 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 indicar para 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-escravo e propôs uma relação de fraternidade-proximidade e neste caso, o reconhecimento, como expressão do conhecimento, assumiu a forma de reflexividade.

Mas em uma percepção bastante panorâmica é possível 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). Estes 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 pelo sujeito e objeto.

Sem desmerecer essa tendência é indicado buscar o reconhecimento de outros conhecimentos por meio da reciprocidade e da complementaridade entre a diversidade de conhecimentos. Isso demandaria, muitas vezes, a desconstrução de parâmetros que permitissem a incorporação de conhecimentos que pudessem passar 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. Isto pode ser bem melhor 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 ele seja conhecido por aqueles que o criaram e sistematizaram, mas reconhecido como importante e necessário pela humanidade.

No entendimento, portanto, de se indicar para a necessidade da presença epistemológica ser reconhecida, seria 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 so-

nho, 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 indicaria, 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 da sua responsabilidade ética para estar e mover-se no mundo, buscando por uma melhor condição de vida existencial e social.

Neste 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 enquanto 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 é afetada pelas ciências e, para isso, seria 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 revelaria, segundo Freire (2000), uma disposição de estar no mundo como *presença*, mas isto seria um risco de todo ser humano, seja pelas suas realizações pessoais como pelos projetos sociais e, nesse caso, a condição de *existentes* configura os humanos para o risco, que se transformaria em energia mobilizadora dos sujeitos e transformadora da sociedade. Tal presença no mundo implicaria opções e decisões, distanciando-se de uma atitude de neutralidade e aproximando-se de ações de politicidade e eticidade.

A presença no mundo por meio de uma epistemologia que revela engajamento não seria, 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 exigiria, por sua vez, processos profundos de mudança e tal disposição comprometeria 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, demandaria um empenho pela justiça e, nesse caso, a presença seria 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 esta atitude poderia ser reconhecida, em conformidade com Freire “[...] como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo” (2000, p. 79). A presença seria, nesse caso, uma acolhida daquilo que poderia se transformar em conheci-

mento. Nesse caso a presença *com* é que define a possibilidade de estabelecer laços de responsabilidade para construir um mundo que pudesse ser digno para todos e, neste caso, a escola de acordo com Teixeira (2000), não poderia se perpetuar na vida social presente, mas deveria 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 permitiria o estado de presença e ela seria a única forma de se realizar aquilo que seria apropriado realizar. Nesse aspecto, o conhecimento compreendido como engajamento, poderia ser realizado como uma presença significativa da condição humana.

No processo educativo, o conhecimento como engajamento indicaria para o exercício da cidadania, que pode ser promovido pela consciência pessoal no ambiente educativo, mas que seria 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 que a presença dialogal epistemológica for compreendida, dentre outras abordagens como autocohecimento, 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 nestas 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 seria compreendida, assim, como uma relação dialogal.

A presença dialogal pedagógica, no processo educativo, seria um atributo importante dos sujeitos educacionais e dos processos educativos e, para isso, se poderia sugerir que a presença seria um atributo humano, que pela sua capacidade reflexiva e transformadora revelaria a consciência de estar no mundo e poder intervir nele produzindo cultura e construindo a história. Essa dinâmica da presença revelaria a própria condição humana e a possibilidade de estar com os outros, caracterizando esta energia como um indicador significativo no percurso educativo.

Esta presença, como processo pedagógico, não se restringiria a uma presença física, mas segundo Freire, “[...] que sua *presença* se vá tornando *convivência*, que seu estar no *contexto* vá virando estar com ele” (1998, p. 85). Isto revela que a disposição da presença se transforme em copresença, fazendo desta dinâmica uma atitude educativa, mais do que uma simples atividade pedagógica.

Por isso que toda a educação implica, inicialmente, em 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 num 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 se vivenciar a presença e de experimentar a presença de outros seria possível entrar em uma dinâmica que tornaria o ser humano mais humano e assim, mais capaz de promover a humanidade. Essa dinâmica estaria presente no processo educativo e, assim, pedagogicamente, quando se estaria presente com o ser e existir, isto é, com todos os sentimentos e pensamentos, seria possível fazer deste 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 seria um dos elementos que transitaria na relação entre educador e educando e, portanto, sob a ótica do educador, o saber contribuiria com o interesse do educando no processo educativo.

Por essa razão, no contexto atual o sujeito educativo seria compreendido por uma infinidade de argumentos e por uma diversidade de pressupostos, mas para contribuir com o objetivo desta 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, em um ambiente de pluralidades, é o desafio

pedagógico que poderia ser exercitado com muita consciência no cotidiano dos encontros educacionais.

A singularidade foi inicialmente um argumento inerente a todos os projetos educativos, porém, em alguns momentos da história ela foi mais relegada à atuação de ensinar do educador, em outros à dinâmica de aprendizagem do educando e, em outros ainda, aos processos aprendentes do educador e do educando. Como elemento comum a esses distintos procedimentos, a singularidade no projeto educacional poderia 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 existiria 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 auto comprometimento. 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 revelaria a importância de ter consciência de si e das relações que possibilitariam 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 consideraria, portanto, a singularidade, compreendida como uma conquista cotidiana que se realizaria, por meio da afirmação pessoal e da interatividade social.

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

A singularidade para além de constituir-se nesse exercício, é oportuno indicar, ainda, que ela seria uma arte, porque 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, compreenderia a possibilidade pela qual cada um poderia ser o sujeito do seu ato de aprendizagem e a singularidade um processo que desencadeia a potencialidade individual, social e educacional.

Após 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 vincularia 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, mas não apenas para formatar um comportamento sociável, mas para criar uma responsabilidade social, pela qual se constrói e

reconstrói 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, em um 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), contribuem 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 da sua sociabilidade.

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

A presença como uma dimensão pedagógica de sociabilidade se concretizaria na constituição da cidade (*pólis*), na qual o sujeito efetivaria plenamente a sua condição humana. A sociabilidade seria, portanto, um elemento natural do sujeito e a sua realização, como ser político, transcorreria como exigência de viver e conviver em sociedade. Dessa forma, a presença pedagógica como sociabilidade seria, 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 tentava defender a proposta de que a educação não seria 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 seria uma obra da sociedade porque é para ela que se deveria formar o ser humano. Em um percurso similar, Teixeira (2000) sugeria que a educação e a sociedade seriam processos fundamentais que se influenciariam mutuamente e, com base nesse argumento, não existiria educação ou sociedade, mas existiria 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. Em um contexto, portanto, que exigiria cada vez mais o exercício das sociabilidades o projeto pedagógico poderia 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 do 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, portanto, quando se ocupa do mundo e quando se preocupa com ele, e o educador desempenha sua função educadora na possibilidade em que, 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 e isto 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 por sugestão de Maturana e Varela (1994), busca colaborar, pela auto-organização, 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 heteronomia 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-se num sujeito histórico.

O sujeito vive numa comunidade humana, mas interage com diversas comunidades, seja pelo trabalho, pela expressão religiosa, pela 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 para a 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, 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 de 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 em um período específico, mas recupera a herança histórica e projeta, necessariamente, para o futuro. Apontar para as possibilidades de futuro é uma das dinâmicas essenciais na educação porque caracteriza o ser humano como histórico, mas principalmente, como um fazedor da história, por meio da sua trajetória pessoal e profissional. O ser presença, na compreensão de Biesta (2013), permite que o ser possa se tornar presença num mundo ou numa história única e singular, mas vai se tornando presente num tempo pluridimensional e num espaço intersubjetivo.

A dinâmica existencial do ser humano está sempre em um estado de abertura, ou seja, em um processo de criação e recriação de cultura. Nesse processo cultural a presença pedagógica não se faz, portanto, de forma individualizada e nem isolada, mas busca desencadear uma consciência crítica dos problemas atuais, desenvolvendo uma interação com a realidade contemporânea e projetando, por meio da educação, para uma transformação pessoal e social. Isto é, a presença pedagógica precisaria considerar a singularidade, a sociabilidade e a historicidade, como possibilidade de potencializar a presença pedagógica.

Tais considerações poderiam revelar que a pedagogia da presença seria um desafio para indicar que o processo educativo estaria começando e recomeçando sempre, assim como a vida humana estaria 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, seria uma manifestação do presente que vai se construindo e reconstruindo infinitamente por meio da dimensão antropológica, epistemológica e pedagógica.

Na dimensão antropológica não seria possível reduzir o ser humano apenas a uma simples presença e por esta razão, Heidegger (2012) buscou destruir uma história pautada na ontologia do ser como presença entendida como fatual, e indicar a presença como possibilidade do sentido do ser. Nesse caso, a presença seria uma probabilidade existencial do sentido do ser e com esta 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 seria um questionamento sobre o percurso sociocultural que permitiu que muitos conhecimentos estivessem ausentes ou que foram ausentados do processo educacional. Além desse argumento é necessário, ainda, promover um projeto pedagógico no qual a presença dos conhecimentos possa ampliar a compreensão das ciências do passado e potencializar o sentido do conhecimento para o futuro. O princípio da categoria epistemológica precisaria, neste 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 seria um atributo de sujeitos que, pela sua atitude comportamental, fazem-se presentes pela sua disposição humana, pela sua conduta educativa e pela proposição de um percurso que pode ser percorrido de mãos dadas, fato que revela a originalidade pedagógica. Por outro lado, seria 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 pudessem contribuir com um processo que potencializasse o desenvolvimento pessoal e o envolvimento social.

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

2 PEDAGOGIA ALPHA - PROXIMIDADE

Após ter percorrido a dinâmica da presença no processo educativo, será encaminhada a Pedagogia Alpha como proximidade, buscando indicar 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 poderia contribuir com o procedimento educacional caracterizado pelo percurso da proximidade.

A Pedagogia Alpha como proximidade pode ser desenvolvida de inúmeras maneiras, mas é sugestivo priorizar uma aproximação com a história pessoal e social dos educadores e educandos e, neste caso, ela significaria um aproximar-se da realidade e da vida dos sujeitos educativos e diante desse desafio, tal processo não poderia ater-se a uma observação ou a um contato, aspectos preponderantes no contexto atual, mas exigiria uma maior interação e um 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 o 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, este processo ficou comprometido. Por isso é necessário recuperar a dinâmica da proximidade educativa, porque a mesma é um fator importante para a formação pessoal e para a capacitação profissional, bem como um elemento extraordinário para o exercício da cidadania.

Tendo como referência essa compreensão, a proximidade poderia desenvolver, segundo Roca (1999), um clima caloroso e acolhedor, objetivando minimizar a força do consumismo e do materialismo, bem como 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 uma energia propositiva 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, neste caso, ela poderia ser feita pela integração entre a razão e ação, mas seria 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 pode acontecer 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, pode-se concordar que este gesto manifestaria a significância do rosto do outro, permitindo a retirada das máscaras e por outro o desvelamento do rosto do outro. Diante da revelação do rosto do outro se exigiria uma atitude de responsabilidade que pode se expressar na hospitalidade, na gratuidade e na solidariedade, aspectos essenciais que contribuiriam 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, seja pela abordagem política, econômica ou cultural, inaugurando um convívio educativo e contribuindo com a solução dos problemas da humanidade.

Com base nestas premissas a pedagogia da proximidade, no processo pedagógico, é um elemento essencial do projeto educativo porque permite estabelecer uma sinergia que busca potencializar 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 às funcionalidades educativas, um atrofiamento dos assuntos éticos e um aumento das questões técnicas, o fortalecimento do individualismo em detrimento de uma ação cooperativa na educação. Tais desafios revelariam a necessidade e a importância de um processo de proximidade educativa e esta disposição

é considerada importante porque poderia posicionar as pessoas e as instituições num universo de inúmeras formas de conectividade.

Essas características, quando contempladas no processo educacional, poderiam contribuir com um procedimento de aproximação da realidade social, dos problemas globais e dos fatores culturais, bem como, aproximar os valores pessoais, institucionais e culturais dos processos educativos. Por isso que, acercar-se dos sujeitos (antropologia), dos saberes (epistemologia) e dos projetos educativos (pedagogia) é o objetivo do percurso que pode 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, seria um dos grandes desafios da vida contemporânea. Esta disposição de proximidade não se esgota nas relações individuais, mas seria 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 poderiam ser despertadas, mas a paixão (*pathos*) por uma pessoa, por um ideal ou por um projeto se tornaria essa energia desencadeadora. Considerando, portanto, que o afeto pode ser caracterizado como uma dinâmica que move as pessoas, é oportuno incorporar este aspecto no cotidiano das relações pessoais e institucionais, justamente para promover a proximidade, porque ela se constitui num perfil específico da condição humana.

Por essa razão, segundo Costa (2000), o sentido mais profundo da vida humana seria a proximidade, aspecto que re-

vela que o essencial da condição humana seria o aprendizado da aproximação, que se faz, inclusive, antes de ser tematizado ou categorizado. Isto 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), seria uma característica do sujeito, é possível afirmar que o processo de proximidade antecede toda forma de tematização, porque anterior a isso acontece 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 ela é vivenciada e antes de ser calculada ela é vinculada. Isto levaria a reconhecer que a proximidade seria uma aproximação que se estabelece por meio de uma relação que muitas vezes transcende as necessidades de estar mais próximo e indica 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 pela dimensão 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 outra, a diversidade de manifestações pessoais e culturais. Não é intenção dessa reflexão, fazer um percurso por essas características mais 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 acontece o encontro de face a face. Isso denota que não precisaríamos inventar a proximidade, porque já estamos nela e, no fundo, somos proximidade e os humanos habitam a proximidade e, por isso, a vizinhança não cria a proximidade, mas a proximidade torna possível a vizinhança.

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

A proximidade, no entendimento de Heidegger (2008) quando en-caminha 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 ser fortalecida a dimensão de temporalizar que significa amadurecer, de espacializar que denota entreabrir, e de processualizar que constitui o encontro face a face.

A proximidade seria, nesse caso, um componente essencial da condição humana e o seu efetivo exercício seria 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 seria muito mais 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 seria, também, um componente essencial para a criação e desenvolvimento da condição humana. Esse conceito percorreu, igualmente, a história da humanidade, mas será compreendido 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 explicitação ética das pessoas e das comunidades. O agir ético individual e comunitário se explicitaria por meio do acolhimento e do reconhecimento, que não se caracterizaria apenas como virtude, mas como exigência ética da própria convivência humana.

Mas no conjunto das manifestações humanas, a compreensão de 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, seria adequado relembrar 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 tentou inaugurar a possibilidade de intersubjetividade, suportada por uma filosofia da educação e ancorada numa palavra-princípio com base na relação humana.

Essa experiência seminal começou a influenciar outros pensadores e chegou-se, com muito vigor, na 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 compreendeu a exigência de que ambos estariam, de forma consciente, envolvidos no processo e, com esta proposta, ampliar-se-ia a relação pessoal para atingir as circunstâncias sociais.

Considerando esta 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 possam ser pautadas, por princípios éticos.

A intersubjetividade passa, ainda, pela formação de comunidades e nesse sentido, Périssé (2004) sugere que a comunidade de aprendizagem seria uma associação de pessoas que se vincularia,

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 e de um projeto de justiça.

Para referendar essas hipóteses é preciso considerar, inicialmente, um paradigma filosófico que não se atenha exclusivamente na ontologia (conhecimento do ser), mas que incorpore a dimensão ética (responsabilidade pelo outro). Essa mutação pode ser observada, com base 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 apropria com mais intensidade das práticas éticas. Portanto, a alteridade como um pressuposto ético exigiria 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) indica, porém, que o outro não é objeto do nosso olhar, mas um sujeito que vai se revelando, fato que demandaria não tanto uma compreensão do outro, mas uma responsabilização pelo outro. No momento, portanto, em que haveria uma manifestação face a face, a alteridade exigiria 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 pelo perfil do órfão, da viúva ou do estrangeiro, bem como na expressão social pela silhueta dos indígenas, dos negros ou dos pobres latino-americanos. O outro, de forma geral era visto como um ser em ato, mas para Levinas (2009), é um ser na sua plenitude, fato que configuraria a importância que o autor dá para o outro, na condição plena do seu ser.

A manifestação da alteridade encontra-se, ainda, acoplado 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, para as relações sociais porque se o mundo é uma produção coletiva a sua distribuição também deveria ser compartilhada, porque de acordo com Zitkoski, a partilha solidária dos frutos produzidos poderia 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 necessitaria 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, seria 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 poderia ser feita de distintas maneiras, mas para a composição de uma tessitura mais articulada a mesma seria respeitada, porque no processo de construção e divulgação dos conhecimentos a proximidade poderia se revelar numa 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 a 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 de sua cultura. Para dar consistência a este projeto valorativo, desenvolveram 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 a terminologia *Philo-Sophia*, que é o amigo do saber ou o amante do conhecimento. Para amar, seja como amigo ou como amante, é necessário exercer a proximidade e, por isso, os filósofos fizeram a experiência da aproximação, não tanto como um exercício de estar 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, dentre 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 contou 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 seria, portanto, um componente essencial do ensinamento teológico que indicaria para o encontro com o outro por meio do amor e liberdade, da gratuidade e solidariedade.

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 indicar a proximidade que poderia se estabelecer entre essas dinâmicas e para sinalizar o percurso epistemológico, por meio do processo da proximidade, diversos indicadores poderiam ser seguidos, mas neste trajeto será priorizada a importância da sensibilidade, 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, nesta 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. Desta maneira, a sensibilidade seria a expressão de afetividade, que segundo Werneck (2004), poderia contribuir com a construção da humanidade.

A criação e sistematização de conhecimentos, nos últimos séculos, teve como pressuposto os paradigmas mais estruturalistas

e funcionalistas e dentro deste 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 mais racional, um conhecimento que compreenda a complexidade das relações sociais e as perplexidades da vida social.

Com o objetivo de superar esses desafios, é oportuno ampliar a compreensão da própria epistemologia, avizinhando-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 esta 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 estaria 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, seria 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 dos 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 acontece, porém, quando o pensamento e sentimento se constituem polaridades autônomas, mas a sua reaproximação poderia acontecer por meio daquilo que Ricoeur (2009) chama de “intermediário”, fazendo referência à imaginação transcendental kantiana, que seria a possibilidade de síntese entre o viver (*bios*) e pensar (*lógos*). Nessa dinâmica o sentimento, na compreensão do autor, teria a função universal de ligar ou reatar, também aquilo que, normalmente, o conhecimento desligou ou separou e, neste caso, a sensibilidade poderia promover uma aproximação.

Além dessa característica, a proximidade estaria vinculada à expressão subjetiva e intersubjetiva de maneira pré-originária, fato que se constitui, consoante com Costa (2000), numa subjetividade sensível e singularizada. Com essa proposta, o autor está retomando a filosofia levinasiana que busca superar a compreensão de sujeito transcendental (Husserl) e existencial (Heidegger), aspectos que definiram o perfil do sujeito moderno, e propondo a compreensão de um sujeito que é consciência de si mesmo, referindo-se a si mesmo e indicando para a sua origem. Além de retomar a origem, é adequado entender o pré-originário como a sensibilidade do sujeito que seria anterior a toda iluminação que produz sua sombra, porque ele estaria 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 ao afirmar que, “A sensação, a sensibilidade constituem a subjetividade, anteriormente ao problema gnosiológico de valorização epistemológica da sensação no conhecimento” (2000, p. 165). Essa posição demandaria 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, neste 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 é, conforme o autor, anterior à conceituação ou à objetivação. É por essa razão que a filosofia levinasiana defende a proposta de que a ética é a filosofia primeira, a sensibilidade poderia ser a condição elementar para a racionalidade e a responsabilidade pelo outro seria 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 estas 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, seria um aspecto importante para superar o divórcio entre as ciências sociais e naturais, ultrapassar a divisão entre conhecimentos

científicos e não científicos, bem como transpor a separação que se estabeleceu entre a realidade simples e complexa. Na medida em que houver uma interação entre estes aspectos, e entre tantos outros, é possível indicar para a possibilidade dos 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 este 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 sob a forma de organização social ou expressão ambiental.

Esse processo de separação entre o sujeito e objeto começou a exigir, porém, outra forma relacional e outra maneira de construir conhecimentos. Para isso, mais do que uma distinção entre esses aspectos, seria adequado uma aproximação, que não se estabelece por meio de uma justaposição, mas muito mais por meio da complementaridade e esta ação se faria 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 dis-

tinção 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 indicar a importância do conhecimento, tanto dos técnicos, quanto dos agricultores.

Outra categoria a ser recuperada neste contexto seria o entendimento uniforme da realidade, descrita de forma preponderante pelo movimento linear entre sujeito e objeto, quando o conjunto das manifestações seria compreendido pela dinâmica da complexidade. A complementaridade se daria, também, pela interação entre o simples e complexo e por meio desta abordagem os conhecimentos se tornariam, de fato, conhecimentos integrados. A complementaridade, como uma energia advinda destas características poderia indicar 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 contaria com estas energias para potencializar o conhecimento para responder aos novos desafios da humanidade. Nesse sentido, a projetividade é entendida como uma possibilidade inovadora que a sociedade contemporânea indica, objetivando construir um projeto civilizatório mais digno e justo.

Nesse sentido a proximidade contribui, de acordo com Heidegger (2008), para o encaminhamento. Por isso, colocar-se no caminho promove a proximidade, mas anuncia também o distanciamento e, neste 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. Mas aos

poucos, com a física quântica, com a teoria da relatividade ou com o paradigma da complexidade este modelo interpretativo começa a mudar, possibilitando uma compreensão mais flexível entre a proximidade e 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 poderiam ser mais plenos e humanizados. Compreender, portanto, a proximidade dialogal como uma possibilidade de formular e formatar conhecimentos seria 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 a sua inserção nas demais instituições da sociedade. O conhecimento criado e dinamizado como um projeto pedagógico poderia 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 desta 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 estaria, 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 estariam se introduzindo num mundo novo, poderia ser 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 Alpha como proximidade constitui-se numa proposta que busca superar um projeto educativo que distingue sujeitos e objetos, que diferencia processos e resultados, e que separam objetivos e finalidades educacionais. Esse projeto assumiu, nos últimos séculos, uma lógica pautada na compreensão de uma antropologia com uma forte tendência individualista e de uma epistemologia com uma característica acentuada na racionalidade tecnológica.

Na medida, portanto, que se tem como pressuposto uma antropologia e epistemologia pautada na diretriz da proximidade, acredita-se que isto pode contribuir, 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 pode consolidar-se por meio de inúmeros 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, os 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 inerentes 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, mas 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 indica 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 esteja se fazendo, tanto mais o ato de cultivar seria um elemento dessa possibilidade de aproximação.

Outro aspecto oportuno a ser lembrado, é a dimensão da autenticidade e neste processo de perceber a própria potenciali-

dade, 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 nesta proposta.

A proximidade, dentro do processo pedagógico indicaria, portanto, para a universalidade e para 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 este princípio exigiria uma atitude ética que superasse a alienação, no sentido de ser conduzido apenas por códigos exteriores, mas promovesse 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 pode 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, demandaria, também, uma responsabilidade para desencadear um processo educativo compatível com o exercício da proximidade. Para isso, mais do que descortinar conceitos seria recomendado ativar a proximidade como um elemento estruturante da condição humana.

Para concretizar este 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 corresponsabilidade constituem-se em ingredientes favoráveis para o exercício da proximidade como uma característica pedagógica.

Com uma preocupação mais situacional e histórica, Dussel sugere que a diversidade de fisionomias pode assumir a

condição de vítimas, e para isso seria 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 seria, portanto, uma primeira atitude, porque faria 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 um 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 seria a compreensão da ordem estabelecida e a proposição de um sistema gerador de justiça e solidariedade. O segundo passo seria, no entanto, 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, no qual ocorre 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.

Em um 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 exigiria uma disposição interior do sujeito, que ao se relacionar com o outro, já efetivaria a subjetividade e alteridade.

Não são dois exercícios, mas seria um movimento que se estabelece na relação para promover a proximidade.

A proximidade seria uma relação de face a face que se revelaria pela alteridade. Em conformidade com Levinas, “A alteridade do Outro, aqui, não resulta da sua identidade, mas constitui-a: 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 a sua identidade seria reconhecido pelos outros.

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

Esse reconhecimento poderia ser feito de distintas maneiras, mas numa pedagogia da proximidade ele seria fruto da responsabilidade, principalmente por parte daqueles que já realizaram este 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.

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 se aproximarem e fazerem juntos o percurso, e não está situada na supremacia do educador, mas na valorização dos educandos. Isto demandaria, no entendimento de Dussel (2002), uma autorresponsabilidade porque toda a vida está sob o seu encargo, bem como uma responsabilidade porque a realidade seria transformada.

Nesse contexto, a responsabilidade como uma atitude educativa, exigiria o reconhecimento do outro, seja da sua história pessoal, familiar e social, seja das suas competências atitudinais, conceituais e procedimentais, seja dos seus projetos pautados nos sonhos, nas esperanças e nas utopias. Tais atitudes demandariam, 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 nesta 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 esteja numa disposição de abertura e em movimento, porque cada vez que uma relação se torna absoluta, perde-se a possibilidade de novas experiências.

Nesse caso, a proximidade não seria passar de um contato a outro e nem de uma experiência para 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 deste vínculo e contribui para que se construa um sentido novo para esta relação.

Nesse contexto, conforme Levinas, o outro tem a primazia e por isso se torna uma exigência ética. Antes do outro se tornar presente ele já é próximo como uma interpelação ética, e ao estar na presença do Eu se configura como alteridade. Na compreensão do autor, “A alteridade do próximo é este vão do não-lugar onde, rosto, já se ausenta sem promessa de retorno e de ressurrei-

ção” (2009, p. 16). Na revelação do rosto do Outro acontece uma interpelação e na acolhida por parte do Eu existiria uma percepção para desencadear um projeto de justiça, que se manifestaria pela responsabilidade. Na relação entre as pessoas exigir-se-ia a responsabilidade, cuja primazia parte de mim, não porque estou interessado, mas porque sou responsabilizado pelo outro.

Esse projeto caracteriza-se 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 indicaria para o sentido que não é direção, mas que é a manifestação da transparência. Neste sentido Levinas afirma que “A suprema presença do rosto é inseparável desta 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, poderia desvelar os diversos mascaramentos e chegar à nudez do rosto, onde se encontra a expressão mais profunda da existência humana. Mas este processo não é simples porque estaria marcado pelas perplexidades humanas, sendo vivenciadas entre a luz e a sombra e, portanto, jamais se teria uma experiência humana totalmente transparente. Por isso que, no cotidiano educacional, a sensibilidade pelas expressões faciais seria 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 poderiam contribuir com a transparência humana.

As considera  es finais sobre a proximidade como um processo educativo podem indicar um jeito de ser, uma maneira de conhecer e uma forma de agir pedagógico. Essas diretrizes estariam ancoradas na dimensão antropológica, epistemológica e

pedagógica, desenvolvidas de maneira triádica, seguindo conceitos e práticas aproximativas. Antropologicamente, para dar consistência a este processo de proximidade, exigir-se-ia 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 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 perceber que existem distintos modos de reconhecer a diversidade de conhecimentos. A proximidade, nesse caso, começaria 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 apontou para a formação de seres humanos mais competentes e conscientes, com o desenvolvimento de paradigmas científicos mais saudáveis sustentáveis e com percursos educativos mais eficazes e eficientes. Este itinerário foi realizado tendo como dinâmica o encontro e como diretriz o diálogo, aspectos que permitem avançar para uma pedagogia da partida.

3 PEDAGOGIA ALPHA - PARTIDA

Após caracterizar o movimento da presença e da proximidade é adequado apontar para o projeto da partida, que se constitui, também, numa dinâmica essencial da característica humana. Nesse sentido, a especificidade do ser humano se expressa em um estado de partida porque ele estaria sempre num processo de peregrinação, sendo identificado como uma criatura itinerante. Por isso que a his-

tória 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, dentre outras, buscam acolher 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 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, o mesmo poderia ser percebido entre os grandes paradigmas do conhecimento, porque buscaram contribuir 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, principalmente por aqueles onde a tendência indicava para o ocidente, e por essa razão a filosofia, por natureza, seria uma forma de pensar que não germinaria em sistemas controlados e não se desenvolveria em ambientes fechados.

As razões para que esse tipo de pensamento criasse asas e pudesse partir para outros horizontes são inúmeras, mas para exemplificar esta proposta é oportuno recuperar, inicialmente, o perfil dos gregos, considerados homens livres e menos influenciados pelos sistemas religiosos da época. Por outro lado, 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, indicando princípios mais condizentes com os relacionamentos entre os cidadãos.

Na sequência ao 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) *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 constitui-se num 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 caminhantes.

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

Na complementaridade a esse pensamento está o enunciado de Alexis Tocqueville ao destacar que as pessoas encontram-se encerradas em seus próprios corações. Esse aprisionamento foi explicitado pelo autor ao perceber que a humanidade estaria pre-

ferindo experimentar as relações mais íntimas do 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 do que em políticas de um estado democrático.

Considerando, porém, essas contribuições, dentre outras similares, percebe-se, no entanto, que nas dinâmicas do mundo atual a humanidade não consegue mais viver e conviver neste enjaulamento ou neste encarceramento, exigindo, por sua vez, uma 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 da partida 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 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 cons-

truir 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 em condições favoráveis para 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. Estas 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. Esta 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 ordenaria um significado e apontaria para um sentido existencial.

3.1.1 A partida antropológica como direcionamento

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

Além desses atributos mais pessoais, o direcionamento exigiria uma abertura para a universalidade que parte da curiosidade existencial e da admiração filosófica, características essenciais para dispor o ser humano para a indagação, a pergunta e o questionamento. Segundo Freire (2012), a dialogicidade estaria plena de curiosidade, de inquietação e de procura, fato que levaria o sujeito que interroga a querer saber pela razão da sua pergunta. Tal atitude revela uma postura madura diante da possibilidade de fazer interrogações e tem consciência que estes 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 mesmo e não se exaure na racionalidade do ser, mas para ter consciência necessita 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 do direcionamento incluir o aspecto pessoal e racional, a partida consideraria este processo de forma comunitária, mas neste caso, a comunidade não estaria atrelada a princípios religiosos ou econômicos, mas seria reconhecida como a fonte e

o fim da vida social. Tendo como pressuposto este projeto, a comunidade, na proposição de Buber, “[...] não *quer* revolução, ela é revolução” (1987, p. 38). A revolução, nesse patamar, não seria uma destruição das coisas antigas, mas a criação de coisas novas e tal disposição revolucionária estaria criando coisas novas que poderiam potencializar a partida para a efetivação de condições mais dignas da convivência humana.

A partida dentro do pressuposto antropológico poderia contribuir, não apenas para um movimento de saída, mas necessitaria 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, daria um significado à sua caminhada, no sentido de acolher a história já peregrinada e 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 poderia atribuir um 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, nesta dinâmica, o significado torna-se significativo enquanto se caracterizar como um processo que explicitaria as razões da partida.

A vida humana consiste, segundo Savater, “[...] em habitar um mundo no qual as coisas, além de serem o que são, tam-

bém 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 seria necessário estabelecer uma relação entre a realidade em si e a realidade como significado (*Wirklichkeit*), ou a compreensão da realidade como efetividade.

Após a clarificação dos dados, o significado pode contribuir para indicar para a transcendência porque, de acordo com Levinas (2009), o significado mais do que apontar para uma finalidade, estaria sempre numa disposição de sugerir para a transcendência e tal dimensão não eliminaria e nem desconheceria a realidade transcendida, mas a partir dela se poderiam 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 seria um enunciado inverso de classificação, porque este suprime as singularidades em proveito do próprio conceito, enquanto aquele expressa uma característica vital, que para o autor estaria indicando para o inacabamento. Assim o indivíduo seria uma pessoa e não um conceito, podendo reconhecer-se como individualizado e não como classificado e vivenciaria 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

demandaria, no entendimento de Ricoeur (2007), a valorização do agente, que é considerado o princípio (*archê*) para poder chegar a uma ação por meio da expressão do bem viver. Isso requer, 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 e como significado, tem a possibilidade de se qualificar, ou segundo Vaz (2000), de auto significar-se na medida em que pode expressar-se a partir de si mesmo, da 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 esta 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 poderia tornar-se uma dinâmica inerente a todos àqueles que desejam trilhar um caminho que conduz para o 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 revelaria que todo ser é histórico e como tal, teria 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). Diante disso, o sentido indica 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 uma 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 no mundo da vida (*Lebenswelt*), mas não ficou estagnado no fato ou na experiência em si, mas procurou 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 esta razão, a fenomenologia é compreendida como uma ontologia, porque busca o sentido do ser e não uma simples teorização do conhecimento.

Além dessa contribuição teórica, seria 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 seria dado de forma gratuita, porque a realização da existência humana ou o sentido que a configuraria seria criado e vivenciado cotidianamente, de forma pessoal e social.

Por isso é que não poderia mais existir 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. Esta opção pode ser referendada pela proposição de Levinas, que afirma 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, porque é característico do sentido apontar para horizontes diversos, para sentidos distintos.

Por isso que a proposta piagetiana do sentido do sentido é retomada por Pineau que propõe, dentre 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 estariam 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, eles fariam parte de um conjunto matricial significante, multiplicando as possibilidades de movimentos e entrecruzamentos.

O sentido torna-se significativo, ainda, enquanto se acolher diversas expressões da realidade, quando se encontra com o desejo dos outros e na possibilidade de estar aberto à manifestação da transcendência. Segundo Levinas (2009) o sentido não tem fi-

nalidade, porque não há fim, não há término, não há conclusão, mas é sempre uma busca pelo além, tateando nos vestígios deixados pela história, pela humanidade e pela divindade.

Assim, o sentido seria um atributo da condição humana e, por isso, seria anterior à cultura, mas neste caso o sentido apontaria para a eticidade porque a ética seria 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 encaminharia para um sentido existencial. No fundo, seria dar sentido à própria condição humana e, então, o sentido seria o acontecimento do ser na medida em que vai se fazendo, ou 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, precisaria do outro para viver o seu sentido, bem como o sentido coletivo. Esse posicionamento exigiria uma disposição ética baseada na justiça e não um procedimento moral marcado pela obrigação. Assim, a alteridade faz parte do sentido do ser que se formula pela estima de si e pela convocação pelo 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 caracterizaria, inicialmente, pela colaboração que o sujeito presta à sociedade e, posteriormente, pela disposição dos humanos em se relacionarem com tudo aquilo que não é humano, isto é, com o cosmos e com o transcendente. A primeira característica estaria pautada na solidariedade e a segunda na responsabilidade, e tais categorias, quando vivenciadas no cotidiano e por todos os sujeitos envolvidos, daria um sentido à vida da humanidade.

A partida como um princípio pedagógico, sendo reco-

nhecido como direcionamento, significação e sentido ressaltam algumas características antropológicas e tais atributos fazem parte do processo educacional, que necessitaria 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 estariam em estado de partida, isto é, em estado de peregrinação pelas distintas realidades humanas, sociais e cósmicas. Isso revelaria que tanto as origens quanto os destinos do conhecimento seriam variados, fato que exigiria do percurso epistemológico uma sinergia que potencializaria 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. Por isso que os conhecimentos não podem ficar presos às próprias verdades, mas de acordo com Souza (2008), se disponham a dialogar com as distintas dimensões da realidade, bem como, com os diversos segmentos da sociedade.

Com o objetivo de refletir sobre o conhecimento, com base na dinâmica da partida, distintos aspectos poderiam ser indicados, mas será abordada a partida epistemológica sob a temática 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 onde o mundo da vida se desenvolve. É para essa realidade que as ciências precisariam peregrinar para postular uma razão que justifica o empenho do 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 desejos, bem como, entender os confrontos e conflitos, para então encaminhar proposições epistemológicas que contribuam com o desenvolvimento humano e ético da respectiva 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 assumiria, 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, seja das pessoas ou dos segmentos sociais.

Neste direcionamento, seria recomendado, 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 onde as relações realizam-se na dinâmica dialógica da fidelidade, da amizade e do amor, o nível do encontro comunitário onde se desenvolvem a prática da justiça, a comunhão efetiva e a experiência de participação, e o nível do encontro societário onde se estabelece uma intencionalidade de relacionamento intersubjetivo, de engajamento recíproco e de projetos societários.

Percebe-se, portanto, que a particularidade poderia ser um elemento inerente da condição humana e por isso seria 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 universalidade.

3.2.2 A partida epistemológica como universalidade

Os conhecimentos sempre pautaram seu percurso no horizonte da universalidade e essa dinâmica não denota um sistema de universalização, mas muito mais um movimento que procura postular benefícios para todos. Embora o conhecimento, em alguns períodos ficou 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 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 poderia ter um caráter universal, tendo como pressuposto a universalidade dos princípios, dos processos e dos produtos. Os princípios necessitariam estar, neste 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, poderiam incorporar a diversidade de ciências e postular um procedimento transcienceífico para atender às necessidades de uma sociedade complexa. Os produtos, além de atenderem às expecta-

tivas tecnológicas e do mercado, contribuiriam com toda a humanidade e, desta forma, o conhecimento poderia ser compreendido no horizonte da sua universalidade.

A universalidade, com base no saber racional e na sabedoria relacional, aponta para a experiência ética. Isso posto, 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 que 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, o seu fundamento encontra-se na filosofia, que por natureza é uma ciência universal porque sempre esteve vinculada às raízes das problemáticas humanas e sempre esteve 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, seria 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 do que se gostaria de expressar, mas assumir o sentido daquilo que realmente se estaria 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, acoplando este conceito à realidade do mistério. Aqui não se trata de retomar nem a dimensão mais antropológica nem a teológica, mas nos ater mais à proposição filosófica.

A transcendência seria, portanto, um conceito que, de uma forma ou outra, esteve presente nos diversos ciclos civilizacionais e, por isso, poderia ser revisto no direcionamento de distintos olhares. Mas com o objetivo de fundamentar a epistemologia da partida como transcendência, este conceito seria 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 levaria o pensamento para além (*trans*) das fronteiras.

Na disposição dessas dinâmicas, a relação de transcendência, segundo Vaz (1997), seria indicada como a expressão mais adequada porque buscaria superar a oposição entre interioridade e exterioridade, e apontar para a transcendência, aspecto que estaria para além da pura exterioridade, mas que também seria imanente e, portanto, permaneceria aquém da pura interioridade. Supera-se, assim, um antagonismo entre a interioridade e exterioridade e se propõe uma ação de reciprocidade cujo caminho levaria para as raízes do próprio ser, porque a existência humana apontaria 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 com a própria condição humana, cuja característica seria a de ser um ente transcendental. A transgressão, nesse caso, seria um processo de ruptura com algo instituído e de indicação para o sentido do seu existir histórico que indicaria para o infinito do próprio ser e para a profundidade da sua realização.

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

No pensamento contemporâneo, portanto, a transcendência retoma o conceito de metafísica, iniciado 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) da 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 num projeto de realização pessoal e efetivação da civilização humana.

Por isso a metafísica, como um atributo da transcendência, pode ser inserida na dinâmica desta reflexão como destino. Em conformidade com Vaz (1997), não se trata de entendê-lo pelo senso comum, mas pelo horizonte de sua historicidade (*Geschichtlich*). Isto exigiria, por sua vez, que se poderia compreender 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 podem contribuir para inserir nessa dinâmica, segundo Vaz (1997), o ser, o sentido e o destino, aspectos considerados apropriados para tornar a criação e sistematização do conhecimento uma sabedoria e, portanto, uma energia favorável para potencializar a partida pedagógica.

3.3 A PARTIDA PEDAGÓGICA

A partida pedagógica indica, ainda, para um dos grandes desafios que envolvem o educador e educando, principalmente pela razão deles situarem-se na compreensão de que a relação entre docente e discente não se esgota na interação ou na reciprocidade, mas demandaria que ambos construíssem um sentido e nesse caminho os dois caminhassem juntos. Nesse percurso as relações poderiam

assinalar para a peregrinação e hospitalidade, para a competição e cooperação, para o cotidiano e para o sentido histórico e por isso, seria aconselhável dar sentido àquilo que se é, para aquilo que se faz e para aquilo que se deseja alcançar.

Nessas pegadas seria apropriado indicar para um projeto de partida no qual se estende a mão como um gesto que procura romper com as fronteiras, ampliar horizontes e apontar para novas descobertas, bem como, sinalizar para outras possibilidades de relação, alternativas diferenciadas para construir conhecimentos e experimentar significativas utopias dinamizadoras. Seria 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 seria 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 objetivaria potencializar, constantemente, as partidas educacionais.

Com o objetivo de dar um sentido a esta 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, mas também na disposição da partida, que poderia ser iniciada 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 poderia potencializar os sujeitos educativos para um percurso autônomo, responsável e comprometido com o bem-estar e o bem viver da humanidade. Para isso, seria necessário desenvolver, dentre 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 exigiria, por sua vez, um empenho para cuidar dos procedimentos educacionais para que os mesmos 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 ou para os grupos sociais, bem como para o entorno geográfico, para as manifestações culturais ou para circunvizinhança ecológica, ou ainda, para as redes sociais, as dimensões globais ou as corporações econômicas. Para referendar esse pensamento, Freire indica 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 poderia revelar, assim, uma partida dialogal importante para desvelar o processo pedagógico.

Essa 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, neste caso, a abertura revelaria, principalmente, a condição do ser humano porque é um ser que está incompleto. Isto é, quanto mais estiver aberto ao outro e a outras experiências, tanto mais poderia perceber o quanto precisaria para se desenvolver como ser humano, porque ele 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 esta 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 se busca 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, seria possível sugerir, ainda, que ela poderia abarcar também a esfera histórica. Diante disso, a intencionalidade, numa dinâmica educativa, estaria 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 poderia assumir, dentre outras categorias, um percurso para se inserir num processo de aprendizagem, mas para isso ela careceria constituir-se num projeto significativo para o próprio indivíduo na medida em que, de acordo com Zanella (2002), pudesse sobressair a qualidade do envolvimento pessoal para responder às necessidades e desejos do próprio sujeito.

Por outro lado, 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 envolve-se na aprendizagem” (2002, p. 31), seria recomendado. Como sugestão da autora, para que tal processo tenha resulta-

dos satisfatórios seriam necessárias condições físicas, psicológicas, ambientais e sociais favoráveis.

O desvelamento como um percurso que indica para a partida pedagógica poderia ser compreendido, além dessa disposição de abertura, desse caráter intencional e desse processo de aprendizagem, por meio de outras categorias que possibilitariam colocar o educador e o educando numa peregrinação educativa que demandaria, 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, poderia exercitar a virtude da esperança, que sempre se caracterizou como uma virtude humana, no sentido de indicar para o desejo de futuro, mas que 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 realizaria 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 esta razão a humanidade sempre viveu e sobreviveu porque tinha consciência de que a sua historicidade era constituída de esperança.

Seria desejável, portanto, reconhecer que a esperança se constitui num 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 estaria a esperança, e ela poderia apontar para a necessidade da busca, revelando assim, uma energia

dialogal que vai se configurando no percurso individual e social. Na dimensão pessoal seria indicada a responsabilidade e na expressão mais coletiva existiria a exigência da solidariedade, atitudes que formariam uma energia dialogal que poderia favorecer a vivência da esperança.

Com base nessa proposta, a esperança constitui-se, no entendimento de Freire (2005), num 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, por meio de 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 caracterizaria, conforme Freire (1987), a vocação histórica do ser humano como um ser de esperança.

Essas características pessoais e históricas poderiam 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 poderia estar 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 qualificaria o projeto pedagógico como um percurso utópico.

Para dar um novo passo nesse peregrinar para 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 esta dinâmica, porque tudo e todos estão numa fase de crescimento, de florescimento e de frutificação.

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

3.3.3 A partida pedagógica como utopia

A pedagogia da partida poderia indicar, constantemente, para a utopia e, nesse direcionamento, a utopia seria a possibilidade de incorporar, na proposta de Síveres (2006), um comprometimento educacional que permitisse entender os novos desafios da história, estabelecendo novas finalidades educacionais, implementando novos paradigmas epistemológicos e promovendo práticas educativas mais significativas. Esses encaminha-

mentos estariam apenas antecipando alguns aspectos utópicos, porém, jamais esgotando a energia que seria 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 ria passar, 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, seria possível compreender a categoria do inédito viável que, de acordo com Freire, pode ser considerada uma coisa inédita, mas que ainda não é “[...] conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade” (2005, p. 206). Sob esse pressuposto, o educador seria aquele que se tornaria capaz de fazer a passagem do possível para o desejável, do desejável para o inédito e do inédito para o utópico.

Por isso que a categoria do inédito viável, segundo Freire (1987), buscaria 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 poderia apontar para novas formas de conhecimento e para distintas maneiras de pensamento.

A utopia poderia assumir, também, uma dinâmica mais coletiva e com base neste procedimento, seria recomendável retomar a proposta de Buber (2007a), que entendeu a utopia como um princípio filosófico. Essa opção se daria pelo fato de a utopia estar sendo capturada pela predominância da técnica, exaurindo todas as possibilidades para anunciar algo novo, bem como, enfo-

cada pela revelação como um tempo e espaço perfeito. Essas duas tendências buscariam aniquilar ou extrapolar os projetos utópicos, daí o fato de recomendar uma proposta mais filosófica porque ela indicaria para uma realidade possível.

É possível perceber, 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 comunismo modernos por meio de um caráter de proclamação e de uma disposição dos meios humanos para a 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), seria possível indicar a cooperação comunitária que buscaria 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 definição clara de comunidade 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 se estaria dando uma ênfase maior à ascendência (*Anfang*) e não tanto na chegada, mais valor à célula cooperativa e não tanto na estrutura societária, mais atenção ao caminho e não tanto à sucessão dos fatos, mais importância ao caminhante e não tanto aos acontecimentos.

Essa germinação inicial iria dando 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 potencializaria as comunidades a interagirem entre si e transcenderem seus espaços e seus projetos para, com outras comunidades, criarem uma constelação de comunidades que teriam princípios comuns e se configurariam em projetos humanizantes.

Na ampliação dessa categoria seria recomendável retomar a proposta de Arendt (2009), que compreende a educação como um processo que indicaria, 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. Neste sentido, o percurso educacional jamais deveria se sentir acabado, mas estar em estado de vir a ser, introduzindo um novo mundo por meio do ingresso de sujeitos novos.

A utopia no campo educativo orientaria, também, o processo de aprendizagem para pensamentos e conhecimentos utópicos. Diante disso, as utopias poderiam provocar novas ideias e novos saberes porque, consoante a 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 contaria aquilo que vale a pena, não somente para um grupo isolado, mas para a humanidade, não para atender necessi-

dades imediatas, mas para apontar os desejos existenciais.

Com base nessa proposta, a utopia não seria 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, poderia contribuir com uma educação que não se esgotasse nos conceitos, mas que apontasse para projetos de realização pessoal e de construção histórica. Nessa situação, a partida educacional poderia ser iniciada com base no desvelamento, na esperança e na utopia, aspectos sugeridos para configurar um processo educativo.

Após percorrer a dimensão antropológica, epistemológica e pedagógica do processo educativo de uma pedagogia da partida, se poderia considerar ainda a autonomia do sujeito aprendente, a responsabilidade pelo processo de aprendizagem e a expectativa para com os novos saberes. Para isso, a educação poderia estar vinculada a sujeitos, a metodologias e a projetos que pudessem desencadear novas partidas. Segundo Weisz (2000), o processo de ensinagem dialogaria com o da aprendizagem, assim como os sujeitos ensinantes dialogariam com os aprendentes.

Além disso, seria 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 a necessidade de estar envolvido com o desenvolvimento social. Em tal caso, a partida não dependeria de uma indicação, mas de uma invenção, porque mais importante do que percorrer um caminho já traçado, seria melhor construir um percurso que vai se identificando com o peregrino e com o seu projeto de peregrinação.

A partida educacional indicaria, assim, para o futuro e os educadores e educandos necessitariam estar aberto para as surpresas, caso contrário se estaria preenchendo o presente e esgotan-

do as energias com a preocupação em resgatar o passado. Nessa proposta, em conformidade com Bartholo, a surpresa seria 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 poderia apontar para a esperança no futuro.

O processo educacional, com base na pedagogia da presença, da proximidade e da partida poderia caracterizar-se como um caminho no qual os sujeitos, os processos e as finalidades educativas pudessem participar. Mas embora todo este conjunto pudesse se envolver, o próximo capítulo terá como objetivo desenvolver 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 dialogal como fio condutor e este vai se movendo por entre procedimentos relacionais entre a formação humana, a capacitação profissional e a missão pedagógica. Essa proposta tridimensional perpassa o projeto formativo e culmina com uma sugestão pautada no processo educativo por meio da Pedagogia Alpha, presença, proximidade e 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 estaria assumindo uma importância significativa e estaria 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, dentre uma diversidade de características, poder-se-ia 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 as expectativas e necessidades do mercado.

Na medida em que essas tendências vão se fortalecendo é recomendado intensificar um movimento que pudesse transformar, segundo Morin (2008), as informações em conhecimento e os conhecimentos em sabedoria, de modo preferencial, no tempo e no espaço educativo. Isso demandaria do professor, no entanto, uma abertura de consciência e uma tomada de posição em favor de um projeto formativo que recomendaria 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 tem 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 estudante por meio de características que, de uma maneira ou outra, estariam 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 poderia ser 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 estaria sendo inserido num projeto formativo enquanto pudesse revelar a 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 indicam, juntamente com tantas outras, para a composição de um perfil de educador que pudesse responder aos desafios do mundo contemporâneo, que tenha como dinâmica animadora um desempenho articulado entre o ser e agir, um empenho integral e contínuo entre a reflexão e ação, e um procedimento integrador e permanente entre a teoria e prática, aspectos favoráveis para o desenvolvimento do sujeito educativo.

Na concordância com essa proposta, uma das possibilidades seria 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 seria tanto um objetivo a ser alcançado, mas muito mais um processo reflexivo do próprio educador, não seria uma transferência de técnicas, mas um percurso formativo da comunidade escolar, e não seria o aprimoramento de instrumentais pedagógicos, mas uma trajetória que apontaria para a universalidade dos projetos educativos.

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

Para fortalecer essa tendência seria recomendado insistir na oportunidade de se incorporar as relações sociais na docência, porque elas, no entendimento de Rios (2010), implicam uma consciência de pertença a uma comunidade, que estabelece por sua vez, participação responsável para a construção da cultura e da história. Assim, a formação docente poderia se dar na medida em que o docente tivesse consciência de que a sua prática é uma *práxis*, isto é, na medida em que a sua ação seria retomada em forma de reflexão que conduz, novamente, para um novo agir pedagógico.

Tal procedimento é entendido como um percurso diacrônico e sincrônico porque estaria 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, aprender a aprender e aprender 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, considerados 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, mas com o objetivo de dar um suporte à própria condição humana, é recomendado propor a dimensão antropológica do respectivo processo formativo, seja no seu percurso inicial ou continuado.

No entendimento deste enfoque, a formação não é uma atividade unidirecional que busca dar forma a um sujeito, a um processo ou a um objeto, mas na 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 estas 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 poderiam ser feitas, mas na possibilidade de compreender e dar um significado à formação docente, sob a dimensão antropológica, são 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 encontrou-se ligado principalmen-

te, à dinâmica religiosa para identificar pessoas consagradas para uma missão, e permaneceu atrelado, ainda, ao exercício político (WEBER, 2003), por meio do qual as pessoas eram chamadas para serem os condutores de um grupo social. Em conformidade com esse autor, as pessoas detinham certos carismas de liderança para as quais haveria uma devoção dos seus adeptos, mas estes 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 a sua originalidade terminológica, que é a disposição natural ou espontânea para o exercício de uma profissão e afirmar que ela seria um convite para desempenhar uma missão, aspecto considerado essencial para o exercício da docência. Nesse sentido, a vocação seria um chamado para buscar a própria realização por meio da concretização de uma missão, isto é, ao se realizar como educador se estaria promovendo um projeto educativo.

Esse conceito, além de fazer parte das instituições religiosas e políticas entra, também, no ambiente educativo. Nesse espaço, consoante a Buber, “[...] a educação que é intenção é, inevitavelmente, vocação” (1982, p. 11). Com base nisso, 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 adesão profissional, aspectos que indicam para uma tomada de consciência do próprio desejo e da própria vontade. Esse aspecto, segundo Buber, “[...] só pode ser 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 poderia despertar o entusiasmo no educador, que se constitui numa energia que desencadeia um aprendizado, não pautado na informação e suportado pela tecnologia, mas na compreensão de valores e na definição de projetos plenos de sentido.

Nesse procedimento, o educador, na vivência da sua vocação e em conformidade com Alves (2000), estaria desabrochando para uma atuação com base nos seus princípios. Mas o despertar dessa energia interior precisaria ser acordada e a maneira indicada pelo autor é uma experiência amorosa. Assim, o despertar vocacional do educador seria a potencialização de sua energia amorosa no exercício da docência, que poderia ser 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-se em nomear um sujeito ou um objeto, um tempo ou um espaço, um acontecimento ou um processo. Mas este 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 seria chamamento para ser presença, seria uma evocação para estar se fazendo humano, seria um procedimento para se humanizar.

Essa energia evocativa estaria 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, poderia contribuir para fortalecer a condição humana e invocar todas as possibilidades para que o ser humano pudesse estar se humanizando. Diferente das

coisas e dos objetos, que ao serem chamados ou evocados apenas se aproximam como coisas, confirmando a quadratura do mundo, mas 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 terminologia da palavra vocação, que remete a um chamado, porque para Heidegger (2008), chamar é, também, convidar. Isso posto, 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 da sua profissão e, com base nessa proposta, o ser humano estaria sendo convidado, continuamente, para estar se fazendo humano.

1.1.2 A vocação como pensamento

Outra característica da vocação humana estaria refletida na dinâmica do pensamento, porque dentre inúmeras possibilidades, o ato de pensar refere-se a uma das características próprias dos humanos, ou para uma das atividades mais reconhecidas no exercício da docência. Esta proposta introduz a necessidade de se reconhecer o ser humano como um ser do pensamento e que o mesmo poderia ser considerado 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 da sua existência estariam pautados na vocação para o livre pensar, e tal disposição poderia ser realizada, principalmente, por meio da educação. Essa visão estaria vinculada, portanto, à dinâmica profissional do professor, no sentido de viver e desenvolver a 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 estariam sendo convidados a exercitar, seja ao nível pessoal ou grupal, um pensamento que pudesse complementar a sua própria condição humana, mas contribuir com a formação humana dos estudantes.

1.1.3 A vocação como direcionamento para ser mais

Considerando, portanto, que a vocação seria o despertar de um chamamento e do exercício do pensamento, ela poderia constituir-se em uma característica essencial da condição humana, revelando a importância de se estabelecer um diálogo entre a imanência e a transcendência, e nesta dinâmica dialogal percorrer um caminho individual e relacional que potencializa os talentos e competências para o cumprimento de uma missão. Esta proposta exigiria, 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 em que a pessoa assume a sua condição humana, tanto mais precisaria se empenhar para responder a um projeto mais humanizante.

Nessa perspectiva, a vocação do ser humano, como um critério antropológico, seria humanizar-se e contribuir para que a humanidade pudesse se humanizar. Tal processo demandaria, 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 seria necessário desencadear a possibilidade de construir

uma história pautada na dignidade dos seres humanos relacionados com as distintas formas existenciais. Por isso, a vocação seria um chamado para ser, mas também, para a possibilidade dos humanos serem mais e melhor, de forma pessoal e social.

Na diversidade de opções para vivenciar esta vocação, a educação se tornaria um ambiente favorável para o educador exercer a sua humanidade, mas também, para promover a humanização. Nesse direcionamento, seria adequado perceber que os professores, enquanto vão se relacionando e desenvolvendo a 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, antropológicamente, 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 seria a existência de relações ou de ligações. Nesse caso, a educação poderia se tornar um espaço apropriado para se vivenciar vínculos mais profundos, aspectos considerados essenciais para fomentar a convocação.

Tendo ciência de que a convocação estaria conectada com esta proposta, pode-se argumentar que esta 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 seria o encontro de educadores e educandos que estariam engajados em torno do mesmo percurso pedagógico, poder-se-ia compreender que a dinâmica convocatória estaria atrelada, não somente à esfera do conhecimento, mas explicitada por uma exigência pela qual poderiam estar envolvidas as dimensões pessoais, sociais e transcendentais.

Tais abordagens fomentam a possibilidade de se construir verdadeiras comunidades educativas, porque todos seriam convocados para fazerem do processo educacional o projeto de sua vida, bem como se empenhar por um projeto humanizador pautado na originalidade, pluriversalidade e na 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 realizaria enquanto se puder promover uma aproximação daquilo que ainda não havia sido 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 poderia caracterizar-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 torna-se original, ainda, na medida em que o educador for 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 poderiam se sentir 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.

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

Diante disso, o processo formativo dos professores poderia assumir, também, uma convocação plural, valorizando a diversidade de empreendimentos pessoais e institucionais. Tal iniciativa não tiraria o mérito de procedimentos organizados institucionalmente, mas com base na pluralidade de experiências, poder-se-ia recomendar um projeto formativo mais institucional. A pluriversalidade, nesse entendimento, partiria das experiências vivenciadas para depois serem 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 gastada ou desgastada para responder às necessidades pessoais e organizacionais. Sugere-se, portanto, que a proposição de algumas causas, sejam elas humanitárias ou planetárias, possam desencadear um novo movimento convocatório.

Essa dinâmica estaria inserida, porém, em uma 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 as suas vidas e por meio dela, desencadear o envolvimento com as utopias que seriam valorizadas pela sociedade.

A convocação seria, portanto, no processo formativo, uma energia que permitiria 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 estaria sendo convocado, constantemente, a se humanizar, a promover um processo educativo humanizador e a empenhar-se em promover projetos humanizantes.

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 evocar é convocar, a con-

vocação seria uma provocação. A atividade provocativa não tem um caráter negativo, mas se caracterizaria muito mais 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 seria 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 onde 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, seria recomendável perceber que tal posicionamento não se esgota nas exigências da organização, mas seria 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 pode ser entendida como uma dinâmica desafiadora e essa proposta se tornaria mais expressiva num contexto que tem consciência de que uma das tendências do mundo contemporâneo seria a de 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 estaria demarcado por uma cultura que se expressa por disposições que se configuram por uma concepção de humanidade, uma relação com a natureza, ou uma pro-

jeção de sociedade que demandaria, por sua vez, cada vez mais uma atitude desafiadora. O desafio poderia 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 necessitaria desenvolver, também, uma atitude desafiante do próprio educador, para que o seu envolvimento num processo educativo pudesse ser, igualmente, desafiador. Nesse caso, a função docente seria justamente provocar o discente para que pudesse se colocar num caminho formativo, mas este percurso não seria feito de forma isolada, porque todos seriam provocados a serem 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, seria desafiada a se relacionar com outras aptidões e capacidades, valorizando a interdisciplinaridade. No horizonte do pensamento complexo, proposto por Morin (2008), a dinâmica interativa assumiria uma importância necessária, até para dar razão à diversidade de abordagens que cada conhecimento exigiria e proporcionaria no contexto do agir pedagógico.

Assim, os docentes estariam sendo provocados a se incorporar num 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, exigiria uma ampliação dos conhecimentos de modo a acolher observações distintas e saberes diferenciados sobre o mesmo fenômeno, bem como poderia 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 seria um procedimento que projeta a pessoa, os fenômenos ou as situações para frente. Mesmo que houvesse uma relação de tensionamento (tensão) entre dois aspectos ou dois grupos sociais, o tencionamento (tencionar) é uma categoria que aponta para o novo, projeta para o diferente ou indica para um horizonte utópico.

O tencionamento seria compreendido, na correspondência à proposta anterior, como um direcionamento e para fundamentar isso, seria oportuno recorrer a Heidegger (2008) que retoma a originalidade da terminologia pro-vocação (*Vorziehen*), que seria um direcionamento para 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 esta abordagem, poderia contribuir para ampliar os horizontes do exercício da docência, bem como, expandir as razões para que o empenho no ensino e aprendizagem pudesse colaborar 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, convocação e provocação seria uma proposta que caracterizaria a essência da condição humana e a sua missão no exercício da docência. Tais atributos propõem, na sequência, uma ancoragem na dimensão epistemológico, porque esta seria 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), precisaria 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 tornaria o processo de formação, dentre inúmeras possibilidades, um procedimento significativo da dinâmica formativa.

Essa dinâmica torna-se, neste contexto, o suporte para projetar a formação dos professores, não tanto para o aperfeiçoamento das habilidades instrumentais, mas muito mais para apontar para as finalidades educacionais. É oportuno percorrer, por essa razão, à história da educação e perceber que, desde a experiência seminal dos filósofos gregos, já se indicava para tais finalidades e para exemplificar essa tendência bastaria recordar a contribuição de Platão que propunha um empenho para construir a justiça, bem depois Rousseau sugeria que o objetivo da educação era o de pro-

porcionar o desenvolvimento do cidadão, e na proximidade da história atual, Anísio Teixeira pautava a sua proposta numa educação que poderia promover a democracia.

Tais exemplos, dentre tantos outros, denotam que a educação foi implementada, nos mais diversos períodos, com a preocupação de apontar para uma finalidade educativa e isto pode ser 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 que pode ser 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-expressivo.

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 estaria vinculado ao processo e à finalidade educacional.

Como decorrência da legislação e da proposição do paradigma pedagógico da modernidade, o caráter educativo poderia indicar 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 a 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 seria a prática produtiva que se realizaria por meio das relações que o ser humano estabelece com a natureza, mas como este humano é um ser individual e social, a segunda esfera se daria no modo social de viver, desenvolvendo-se principalmente, pela disposição política, e a terceira esfera, a prática simbolizadora, se desenvolveria no plano da sua subjetividade mediante os valores pessoais e sociais.

A capacitação profissional do educador pode ser compreendida sob aspectos diferenciados, mas a busca pela finalidade educacional por meio da 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 e tais elementos seriam 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 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, mas revelou, também, certas desvantagens. As vantagens de acesso a esses meios

são algumas oportunidades significativas para potencializar o processo de desenvolvimento, mas é preciso ter consciência das desvantagens, principalmente, para aquilo que se refere ao não acesso de pessoas e grupos a esses meios, bem como a transformação desses meios em fins humanitários.

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

Este mundo objetivo não seria apenas a realização profissional, mas se constituiria conforme Pinto, em 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 estaria interagindo, constantemente, com as demais categorias e teria por objetivo contribuir com a capacitação profissional por intermédio de diversas abordagens, mas para efeito de caracterização da relação tridimensional, essa temática poderia ser 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, necessitaria encarar os novos desafios, estabelecendo novas finalidades, implementando novos paradigmas e promovendo práticas educativas mais significativas. A qualifica-

ção dos educadores, diante desse processo, não poderia ficar indiferente aos grandes problemas da humanidade e a resposta aos mesmos não poderia ser dada de forma utilitarista, mas qualificar as perguntas existenciais para que pudessem contribuir 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 levaria em conta a própria qualificação, que era entendida a partir da filosofia clássica como um exercício pleno de sua cidadania, na idade média como apreensão de conhecimentos e adesão de valores, e na realidade atual por meio de um processo formativo que buscaria contemplar uma capacitação integral, integrante e integradora.

Sob essa dinâmica, o educador estaria qualificado e poderia atuar na criação e desenvolvimento dos conhecimentos, bem como, no exercício da consciência humana e cidadã dos educandos. Com base nessa disposição se formaria uma comunidade aprendente, que teria 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 indicar o elemento positivo dessa contribuição, mas compreendendo também os desafios que essa dinâmica representa para a educação. Nesse senti-

do, Perissé 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 criação do conhecimento se fazem pela informação, o processo formativo não poderia se esgotar, apenas, no acúmulo de informações ou na habilidade instrumental.

Muitas vezes, porém, o excesso de informação é tamanho que, segundo Perissé, “[...] 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 seria a multiplicidade de informações acumuladas, sem serem apropriadas ou organizadas para novos conhecimentos e, por outro lado, a desinformação estaria sendo reforçada devido à superficialidade do contato com a diversidade de informações.

Por essa razão, mais do que conectar aparelhos e acumular informações, seria recomendável que a capacitação profissional pudesse contribuir com a disponibilização de um maior número possível de informações, mas que as mesmas pudessem ser 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 desta 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, pelos 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 acontecessem mudanças. Em decorrência desse exercício desencadeava-se todo o percurso de apreensão, adesão e difusão do conhecimento, e o educador seria 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, se buscava 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 deveria ter para com o planeta.

Assim, num contexto de complexidade educacional seria oportuno propor um processo formativo para os docentes que pudesse contemplar, de forma integrada, a qualificação, a informação e a transformação. Na medida em que essa tríade se constituir no suporte de um processo de educação, os educadores poderiam fazer deste momento histórico uma experiência significativa de cidadania plenificada, um exercício para potencializar um projeto de vida e a sociedade assumiria indicadores que pudessem apontar 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 este seria 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 estariam sendo fragilizadas e, nessas circunstâncias a ética seria 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, dentre tantos 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, estaria inflacionando a economia e a política e minimizando a ética e a espiritualidade. Em conformidade com o autor, “essa dissimetria 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 estaria orientada para o mundo social, despertando para uma interação com a sociedade por meio da motivação do eu-social-solidário. Para isso, o educador ajudaria para que os educandos pudessem descobrir, consoante com o autor, “[...] nos dramas históricos do mundo da vida,

escolarmente revividos, o sentido antropológico das suas aprendizagens e a vocação solidária do 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, pudessem exercer uma cidadania consciente e responsável, crítica e criativa. Tal exercício incorpora a dinâmica pessoal e social e poderia proporcionar 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, bem como, configurando-se como um hábito justo e amoroso para a edificação de um novo projeto social. Dessa forma, a ética se tornaria o tempo, espaço e processos de uma cultura, na qual se desenvolveria 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 seriam, porém, 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, bem como, um posicionamento para multiplicar tais atitudes nos ambientes sócio culturais.

Um dos espaços privilegiados para exercitar a dimensão ética seria a educação, porque seria pelo encontro de aprendizes que a ética se caracterizaria como uma palavra estruturante da cultura, constituindo-se numa energia capaz de realizar o bem, efetivando uma ordem pública que teria por 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 de face a face, não se demonstram pela instrumentalidade, mas pela convivialidade, e não se aperfeiçoam pelo monólogo, e sim 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 nas respectivas culturas, assume os desafios e contradições da mesma, buscando apontar direcionamentos mais compatíveis com aquele período histórico e com as aspirações daqueles grupos sociais. Isso revela que cada cultura, ao caracterizar a 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 num mandato, fato que segundo Freire (1998), definiria a prática formadora como eminentemente ética. Diante disso, a formação docente não seria uma atividade técnica que se esgota na implantação de algumas tecnologias e metodologias, mas potencializaria o exercício ético que apontaria para a dignidade humana.

Embora na realidade atual percebe-se a supremacia do viver melhor, suportada pela lógica do *Welfare State*, é oportuno recuperar a dinâmica do viver bem, porque esta seria uma energia que caracterizaria a condição humana e ajudaria a desencadear as disposições humanas para conquistar uma vida mais digna. Nesse direcionamento, a realização pessoal e social se constituiria num 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 mais social do projeto ético de todas as sociedades humanas. Considerando, no entanto, que a educação seria um projeto que estaria presente em quase todas as expressões culturais, cabe ao sistema educacional cuidar, explicitamente, do processo educativo. Esse procedimento pode ser realizado por diferentes instituições, contudo, compete à escola constituir-se num tempo e num espaço educativo. Nesse ambiente a atividade educativa poderia ser desempenhada por diversos sujeitos sociais, entretanto, é de responsabilidade do educador desenvolver competências educativas que favoreçam modos de conviver.

Confirmando essas dimensões, o processo educativo poderia levar em conta, também, uma conjuntura pautada, ainda, no 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 pudessem apreciar outras possibilidades de ensino e aprendizagem. Por isso, o projeto educativo com base na proposta de Vygotsky (1998), poderia com-

preender 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 indicando para vários sentidos e significados convivenciais.

A capacitação profissional do docente poderia, neste caso, fortalecer um projeto de ética relacional e tal proposta contemplaria 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 pode ser significativo somente quando os educadores se relacionarem com o objeto do conhecimento, porque “*aprendendo-o, podem aprendê-lo*” (2001, p. 70). Essa dinâmica demandaria curiosidade, empenho e alegria na busca dos conhecimentos, fazendo com que se eliminem as disposições predefinidas e as opções pré-fabricadas.

Portanto, mais do que caracterizar os enunciados educativos para responder aos procedimentos regulatórios e às exigências pautadas pela organização curricular seria recomendável identificar e aperfeiçoar alternativas educacionais. Tal encaminhamento revelaria a hipótese de que se excederia a fragilização instalada na relação entre educador e educando, superar-se-ia a fragmentação alojada na aquisição e 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 estaria presente em quase todas as criações e expressões culturais e como tal, revelar-se-ia como um

elemento integrante do processo educativo e, ao ser considerada uma energia potencializadora no campo educacional, a formação dos professores poderia se apropriar desta dinâmica para tornar o projeto de capacitação um procedimento de embelezamento.

A estética foi compreendida, historicamente, por intermédio de distintas apreensões e dentre as quais se poderia afirmar a manifestação do belo, entendida como beleza ontológica pelos antigos, como beleza moral pelos medievais e beleza harmônica pelos modernos. Em outro contexto a estética foi entendida como criação (*poiésis*), articulando-se com o fazer e agir (*práxis*), e fazendo uma conjugação entre a política e a arte, bem como 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 formava o espírito absoluto. Tal proposta se fortaleceu, ainda, com a filosofia marxista, nietzschiana e freudiana por meio da sua vinculação com a história social, com a perfeição do ser e com a ideia de inconsciente, respectivamente, constituindo-se num pressuposto para compreender a estética como uma revelação cultural e como um processo pedagógico de transformação social.

Nesse sentido, a dimensão estética estaria 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 numa dinâmica de formação de uma boa personalidade, fato que implica “o desenvolvimento harmônico do ser humano em todas as modalidades do 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 levaria 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, poderia ser compreendida pela energia que pode ser desencadeada por cada sujeito educacional, mas estaria presente, também, nos processos pedagógicos. Apesar dos diversos desafios que inibem a expressão de uma energia pessoal e educacional, a capacitação profissional cuidaria desta potencialidade humana e desta potência educadora.

No horizonte dessa proposta seria oportuno indicar um paradigma estético que pudesse colaborar com o processo educacional, e com base na proposta de Guattari e Rolnik (1996), que sugerem uma cosmovisão pautada em relações de complementaridade e em relacionamentos rizomáticos, perceber a beleza por meio destes movimentos. Por isso, mais do que uma simples expressão individual ou uma produção artística, a estética seria uma energia do sujeito, que ao interagir com outras dinâmicas sociais, ambientais e espirituais, criaria e recriaria 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 poderia, 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 resignificação da vida, fazendo desta energia uma força capaz de colocar o projeto educacional num 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 seria recomendável compreender a estética como um movimento que parte do próprio educador, mas que acolhe, também, as distintas dinâmicas que a ele são direcionadas.

Nessa situação, a estética, como um movimento subjetivo e objetivo, não pode ser padronizado, 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 levaria para certa imobilidade na medida em que a mesma seria alcançada, e 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 de estética poderia caracterizar 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, pode ser percebida ainda, como uma dinâmica integradora entre a singularidade e a sociabilidade, entre a materialidade e a espiritualidade, e 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, pode constituir-se num projeto educacional que valoriza, de modo especial, a capacidade do ser humano de sentir-se a si mesmo e sentir-se integrado ao mundo (*aisthesis*), a potencialidade de articular a imagem, a imaginação e o imaginário (*katharsis*), bem como a possibilidade de contemplar a produção da beleza, do encantamento e do surpreendente (*poiésis*).

Esse paradigma, com base nessa relação tridimensional, poderia inibir um olhar mais dicotômico que, geralmente, faz da estética apenas uma acomodação aos padrões comerciais e potencializar 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 educação poderá ser tão mais plena na medida em que integrar estas três dinâmicas. Tais características configuram-se portanto, como elementos essenciais da formação docente e constituem-se em pressupostos efetivos da missão pedagógica.

3 A MISSÃO PEDAGÓGICA

A temática da formação de professores, ao ser contextualizado numa dinâmica sistêmica, seria compreendida a partir da abordagem antropológica (ser) e epistemológica (saber), mas deveria ser inserida, também, numa proposta pedagógica (agir). Nesse sentido, a educação não poderia responder, apenas, às concepções humanas, às teorias filosóficas e aos modelos educativos dos séculos passados, como também não poderia 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, seria 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 estaria 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 estariam em constante processo de discernimento, objetivando desenvolver projetos educativos que pudessem ser compatíveis com as propostas pessoais e sociais do século atual. Para isso, segundo Piaget (1998), mais do que um processo de formação, seria recomendada uma condição formadora que possibilitasse o desenvolvimento pleno do formador.

Para que tal condição tenha eficácia no processo formativo seria aconselhável despertar o interesse e intensificar o esforço, porque de acordo com Dewey (1978), essas disposições poderiam revelar dinâmicas favoráveis para desenvolver um processo educativo. No conjunto, porém, de possibilidades para a formação de professores, sob a temática da missão pedagógica, estaria se propondo a retomada da pedagogia da presença, da proximidade e da partida e como a mesma poderia contribuir com a formação de professores sob a diretriz antropológica, epistemológica e pedagógica.

3.1 A PRESENÇA NA MISSÃO PEDAGÓGICA

O processo formativo do professor exigiria que ele fosse uma presença, não apenas estando fisicamente presente em momentos ou espaços educacionais, mas que pudesse ser uma presença integrativa, reflexiva e interativa. Essas atitudes, apesar da dificuldade de sua operacionalização, são condições essenciais para estabelecer um diálogo consigo mesmo e com aqueles com os quais interage cotidianamente.

Nessa dinâmica interativa seria 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. Seriam presenças de sujeitos que foram desfigurados, esquecidos ou excluídos e de acordo com o autor, “quando se pensam os Outros como marginais, excluídos, desiguais, inconscientes 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 poderia ser compreendido de forma individualizada, mas na possibilidade de formar um agrupamento de professores que buscam, coletivamente, uma formação no exercício da docência. Para referendar este argumento, Freire sugere que “[...] os corações amorosos se irmanam e fazem um mundo melhor” (2000, p. 90). Por isso, em uma disposição mais coletiva seria possível acreditar que o percurso formativo pudesse ser mais significativo e portanto, muito melhor para a humanidade.

Reconhecendo que todos os humanos já nascem humanos, mas precisariam se exercitar para irem se humanizando, seria

recomendado um esforço pessoal para afirmar a presença dos outros, fato que revelaria uma das condições essenciais da própria civilização. Então, 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 poderia se caracterizar pela consciência que o educador tem de seu estar no mundo é único e singular, embora circundado por outros, que por sua vez são plurais e diferentes. Isso posto, a formação do professor ajudaria na compreensão de que “ser presença”, estando na presença de outros já se definiria como um ato educativo, bem como assumiria o desafio de tornar presente os ausentes, aspecto recomendado no agir pedagógico.

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

Tal atitude estaria 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 poderiam ser as forças desencadeadoras do projeto de formação docente.

3.1.2 A presença epistemológica

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

A relação com o conhecimento, a partir da experiência do professor, dar-se-ia conforme Gusdorf, muito mais pelo exemplo, fato que configuraria “[...] 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, se tornaria oportuno recomendar que a presença epistemológica se tornasse educativa na medida em que o docente pudesse demonstrar um desejo de estar buscando e construindo novos conhecimentos.

A disposição para um envolvimento com o conhecimento estaria presente na medida em que os saberes seriam acolhidos e refletidos neste percurso e a sinergia da presença aconteceria, também, na possibilidade destas 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 revelaria a necessidade de “estar presente” em um projeto educativo, fato que exigiria do educador uma disposição de percorrer seu próprio caminho, para então poder ajudar os outros a caminharem. Nessa peregrinação conjunta, onde a identidade e a alteridade se

dariam as mãos, seria possível estabelecer um processo educativo por meio de outro jeito de ser e 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 demandaria 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 deveria retomar a originalidade pedagógica, no sentido de educadores e educandos darem-se as mãos e percorrem juntos os diversos caminhos. A presença pedagógica não seria uma justaposição de sujeitos, mas uma interação entre eles, não seria uma peregrinação paralela, mas uma integração de processos de ensino-aprendizagem, e não seria 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), saber (epistemológico) e agir (pedagógico), configuraria um dos aspectos essenciais da formação docente porque despertaria a consciência pessoal e educacional para o exercício da proximidade.

3.2 A PROXIMIDADE NA MISSÃO PEDAGÓGICA

No processo formativo do professor, a proximidade aconteceria pelo envolvimento do ser, do aprender e do ensinar, aspectos singulares, mas essencialmente complementares. Nesse caso, não se pode isolar ou distanciar uma destas categorias em detrimento

das demais, porque a atitude e a atividade docente constituem-se num percurso constante de aproximação.

Além da proximidade humana, seria 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 tem sua originalidade no verbo *manthanei* que significa aprender e no substantivo *mathesis* que significa ensinar, denotando que seria preciso aprender o que se ensina. Nesse processo de aproximação conceitual, ensinar não seria outra coisa do que deixar o outro aprender, ou permitir que, mutuamente, se possa aprender.

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

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

3.2.1 A proximidade antropológica

Antropologicamente, a proximidade no processo formativo estaria 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 caracterizaria o professor para ser sujeito do seu processo aprendente, em uma relação acolhedora dos fatos, dos fenômenos e dos objetos do conhecimento.

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

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

3.2.2 A proximidade epistemológica

Epistemologicamente, a proximidade no processo formativo se caracterizaria pela necessidade de pensar, porque o pensamento revela uma das qualidades essenciais da condição humana. Nesse sentido, seria oportuno lembrar um fragmento proposto por Parmênides: “pois o mesmo é pensar e ser”, denotando que um dos elementos essenciais do ser humano seria a

sua capacidade de pensar. A possibilidade, porém, de aproximar a condição humana do exercício do pensamento se tornaria uma exigência da formação docente.

Com o propósito de dar um sentido ao conhecimento seria recomendado potencializar as distintas possibilidades de conhecimento e não introduzir, apenas, uma única forma de conhecer, porque uma política epistêmica deveria permitir que outras metodologias ou conteúdos pudessem ser 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 já disponíveis ou criar conhecimentos novos se estaria 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 possibilitaria uma proximidade epistemológica e seria, em decorrência, um pressuposto para a proximidade pedagógica.

3.2.3 A proximidade pedagógica

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

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

A proximidade, com base na dimensão antropológica, epistemológica e pedagógica, poderia ser tornar um princípio importante da formação de professores porque, de acordo com Gusdorf (1987), seria o encontro entre o mestre e discípulo ou a proximidade entre o educador e educando que poderiam despertar o mistério pedagógico, no sentido de ir desvelando as sabedorias embrionárias. Segundo o autor, seria recomendado para este procedimento o diálogo, porque um processo pedagógico significativo se daria na relação que potencializa as oportunidades humanas que poderiam gerar aproximações.

3.3 A PARTIDA NA MISSÃO PEDAGÓGICA

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

A partida não seria apenas um deslocamento físico, mas a possibilidade de indicar, conforme Leroy (1975), para um fim ou

para uma motivação durável. Na proposta do autor, esta 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 seria recomendável trabalhar com projetos, com sonhos ou com as finalidades educativas, objetivando tornar a vida e o exercício docente mais significativo. Nesse caso, seria 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 indicaria para uma abertura ao outro, aos fenômenos, e às situações da realidade, aspectos que podem estar dando uma dinâmica mais envolvente no processo de ensino e aprendizagem. A partida, na formação docente, se caracterizaria pela indicação de possibilidades que o educador tem para se realizar pessoalmente e para contribuir socialmente, mas para isso necessitaria 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, seria um procedimento constante de revitalização dessas energias, porque as mesmas possibilitariam uma criação, maturação e uma responsabilização pela história pessoal e coletiva. O importante a ser observado seria o direcionamento que isso teria, porque de acordo com Freire (2005) seria 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 terminaria com uma separação, e ela seria sempre passageira, ela provocaria a ruptura, até para permitir que cada um continue o seu caminho. Essa dinâmica poderia contribuir para que a partida se constituísse numa energia para que cada um pudesse ser mais e ser melhor.

3.3.2 A partida epistemológica

Epistemologicamente, a partida no processo formativo estaria 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 poderia potencializar o ato de ensinar, que por sua vez impulsionaria ainda mais o desejo de pesquisar. Promover a pesquisa, provocar a investigação ou despertar para novos conhecimentos seriam possibilidades concretas de partida educacional.

Nesse percurso, o conhecimento seria um aspecto que pudesse conferir identidade ao educador porque conseguiria fazer 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 seria compreendida como potencialidade reflexiva e como experiência prática, e a articulação e vibração destas considerações poderiam contribuir com o agir docente, fato que demandaria um constante processo de formação.

Uma das possibilidades para desencadear este processo seria contextualizar o conhecimento, não tanto nos pressupostos do positivismo, porque estes procuram responder aos aspectos

imediatos, mas muito mais num pensamento mais filosófico, porque segundo Adorno (1993), ele seria muito mais recomendável porque seria capaz de exercitar perguntas que ampliassem as possibilidades de pensamento. Conforme o autor, a distância não seria uma zona de segurança ou de resignação, mas um campo de tensões e reflexões e, nesse caso, a partida do conhecimento também não buscaria um espaço de conforto, mas um processo dinâmico e dialético que potencializaria a criação de novos pensamentos.

3.3.3 A partida pedagógica

Pedagogicamente, a partida no processo formativo desencadearia um processo de estar realizando 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 precisaria incorporar o aspecto lógico, que seria o elemento material a ser estudado e o aspecto psicológico, que seria a disposição do educador para se interessar por novas experiências. Essa dinâmica seria recomendada porque conseguiria integrar o processo e o resultado, articular a experiência individual e coletiva, conectar a ação e a reflexão, buscando sempre a dimensão da universalidade.

Nesse sentido, a universalidade seria uma característica de todas as culturas, de todos os seres humanos e a educação poderia ser um procedimento mediador apropriado para revelar esta especificidade da civilização humana. Isso contribuiria para que a forma de ser, pensar e agir não estivesse enquadrada em categorias uniformes, que a maneira de construir conhecimentos não ficasse atrelada a paradigmas estáticos e o modo de educar não se restringisse a metodologias fragmentadas e disciplinares.

A universalidade, no horizonte da partida, poderia ser 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 indicaria, portanto, para o *sentido universal*, seja da pessoa, da sociedade ou das culturas.

A partida, com base na dimensão antropológica, epistemológica e pedagógica, se tornaria um critério importante da formação de professores e poderia ser compreendida na medida em que os estudantes pudessem, de acordo com Gusdorf afirmar que, “[...] 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, seria um impulsionador de pessoas que buscariam o sentido da sua existência. Tal proposto deveria pressupor que o processo formativo do educador teria como competência específica, incentivar os educadores para que pudessem ser autônomos e autênticos, para que pudessem construir a sua história pessoal e profissional e para que pudessem desenvolver um projeto pedagógico e educacional compatível com os desejos e 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), estaria 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 estaria 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 revelaria que os docentes iriam se tornando educadores por meio da aprendizagem teórica e da experiência do cotidiano e neste sentido, poderiam dar consistência à dimensão antropológica, epistemológica e pedagógica, fazendo do ser,

pensar e agir, dimensões integradas do ser educador, desenvolvido por meio de um projeto de formação de professores.

O exercício da docência tornaria-se, assim, uma exigência ética e política, porque ao ser considerada uma atividade essencialmente humana, estabeleceria critérios de eticidade e politicidade. A formação docente poderia, portanto, ser otimizada por estes princípios, até para garantir que o projeto educacional pudesse ser reconhecido como um elemento essencial para se construir uma sociedade mais justa, mais saudável e mais humanizadora.

Assim, o processo formativo pautado na formação humana, na capacitação profissional e na missão pedagógica poderia constituir-se num percurso de valorização e promoção humana, de criação e significação de saberes, bem como 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.

CONCLUSÃO

Os encontros e diálogos constituíram-se os pressupostos da *Pedagogia Alpha – presença, proximidade e partida* e com base nessa pedagogia, buscou-se apresentar um projeto de formação de professores no contexto do ser, do pensar e do agir. Essa estrela de três pontas se constituiu em uma luz para iluminar a condição humana por meio dos vínculos que se estabeleceram entre os humanos, através das conexões do pensar e 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 à dimensão antropológica, epistemológica e pedagógica.

Por isso, antropologicamente, o diálogo poderia levar em conta tanto as contribuições quanto os desafios do ser humano, justamente pela razão dele 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, poderia ser pensado no contexto de uma conexão de saberes, cuja dinâmica poderia ser mais favorável para construir espaços nos quais estivessem presentes a diversidade das ciências e dos saberes, tendência que exigiria a construção de uma epistemologia emancipadora no conjunto da multiplicidade de conhecimentos já experimentados, ou a serem criados pela humanidade.

E o diálogo, pedagogicamente, poderia fortalecer um projeto que teria como força desencadeadora um percurso dialogal que pudesse ser capaz de minimizar a lógica fragmentada e maximizar uma energia marcada pela complexidade, pela qual educador e educando pudessem se abraçar, ciência e consciência pudessem se complementar, e ensino e aprendizagem pudessem estar integrados para desenvolver um processo educacional.

O segundo enfoque buscou desenvolver o processo educativo por meio da *Pedagogia Alpha – presença, proximidade e partida*. Cada um desses movimentos foi explicitado, levando em consideração a dinâmica do ser, do pensar e do agir, mas este conjunto tridimensional buscou formar uma unidade integrada e integradora do percurso pedagógico.

A 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 pode ser buscada nas experiências do passado, mas que se qualifica, principalmente na atualidade, contribuindo para que o processo pedagógico pudesse ser uma disposição de acolhida e reconhecimento das subjetividades educacionais.

A proximidade, como percurso pedagógico, foi construída buscando indicar as possibilidades de ser, de saber e de vivenciar a aproximação, estabelecendo uma relação humana de face a face, de integração epistemológica entre a razão e ação, e uma articulação pedagógica entre a teoria e a prática. Por meio dessa dinâmica de proximidade se estaria indicando para a possibilidade de formar seres humanos mais conscientes, por meio de paradigmas científicos mais sustentáveis e através de projetos educativos mais eficazes.

A partida foi edificada com base na compreensão de que esta seria uma característica humana, fazendo parte da essencialidade do próprio conhecimento e contribuindo assim, com um per-

curso educativo. A partida educacional poderia sugerir, nesse caso, para a importância de que os sujeitos sociais e históricos pudessem estar em estado de abertura, construindo conhecimentos com um caráter de universalidade e que o projeto pedagógico poderia seguir as pegadas da utopia.

O terceiro aspecto pretendeu apresentar um projeto de formação de professores, tendo como pressuposto o diálogo, compreendendo-o como dialógico, dialético e pela dialogicidade, bem como pelo processo educativo por meio da *Pedagogia Alpha – presença, proximidade e partida*. Também nessa categoria seguiu-se um movimento triádico, baseada na formação humana, na capacitação profissional e na missão pedagógica.

A formação humana pretendeu compreender a dinâmica do ser, do pensar e do agir, propondo um sentido para afirmar a importância de o professor estar vivenciando o exercício da docência como uma decisão vocacional, pelo qual estaria envolvido com os desafios e competências, bem como, com as possibilidades de responder a um chamamento por meio da sua vinculação com o pensamento e com uma prática pedagógica.

A capacitação profissional buscou, dentre inúmeras 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 poderia se expressar pelo paradigma da modernidade pautado na dimensão cognitivo-instrumental, prático-moral e estético-expressivo, aspectos que buscaram referendar esta 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 dialógico no processo educativo, principalmente pela razão de potencializar um percurso que estivesse

mais próximo de um projeto que compreendesse a dinâmica essencial da condição humana, que entendesse o movimento interativo de construção de conhecimentos e percebesse a energia construtiva do projeto pedagógico.

Após contemplar essas três abordagens, desenvolvidas nos respectivos capítulos, torna-se apreciável retomar o Encontro, como a estrela guia deste percurso, porque o mesmo continua ampliando as possibilidades de novos encontros e, por isso, este trabalho poderia ser considerado como mais um passo no caminho, no qual se encontram caminhantes que estão fazendo uma caminhada.

Por isso, essa proposta buscou reafirmar a inspiração poética de Antonio Machado: *Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao caminhar*. Nesse sentido, o pressuposto dialógico e o processo educativo, tendo em vista a formação de professores, poderiam ter por objetivo desenvolver um projeto, no qual sujeitos e procedimentos educacionais pudessem fazer 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 poderia ser revelada pela sua capacidade de harmonizar o pressuposto dialógico. 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 criaria um campo de múltiplos caminhos. Com base nos aspectos percorridos, todos seriam caminhantes, tudo seria caminho, e tudo poderia ser integrado em uma caminhada.

Para dinamizar este processo seria importante, no entanto, o empenho pessoal e o desempenho profissional, mas seria

necessária uma energia capaz de potencializar o projeto educativo. Para isso, seria recomendado constituir os educadores como sujeitos vocacionados para a missão educativa, potencializar os educandos para que estivessem envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e que a escola e a sociedade pudessem se transformar 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 já peregrinaram na história da humanidade. Mas é oportuno explicitar que o desejo maior deste trabalho foi a possibilidade de contribuir com novas trajetórias pautadas na dinâmica do encontro, potencializar novos diálogos na diversidade das encruzilhadas e orientar os caminhantes para distintas transversalidades. Enfim, esta 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 de vivenciar projetos de formação de professores, orientados por estrelas guias que pudessem fazer da *Pedagogia Alpha – presença, proximidade e 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*. Ensaios sobre a teologia e filosofia. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 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. v. 1. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- 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 Econômica, 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, 2007b.

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

_____. *O caminho do homem*. Segundo o ensinamento Chassidico. São Paulo: Realizações, 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: dos pré-socráticos a Aristóteles*. 2. ed., rev. e ampl. v. 1. 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. In: 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, 2011.
- FOGEL, Gilvan. *Que é filosofia?* Filosofia como exercício de finitude. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2009.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. Inédito viável. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 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 desta 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: 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, 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: Unimep, 2002.
- LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Lisboa: 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.
- LEROUY, Gilbert. *O diálogo em educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1975.
- 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: Editorial Universitaria, 1994.
- MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EPU, 1974. v. 2.
- 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 pluri-versalidade 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 philosophy 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. In: ORMEZZANO, Graciela (Org.). *Educação Estética: abordagens e perspectivas. Em aberto*. Brasília, v. 21, n. 77, p. 15-38, jun. 2007.
- PANIKKAR, Raimon. El imperativo intercultural. In: BETANCOURT, Raúl Fonet

(Org.). *Unterwegs zur interkulturellen Philosophie*. IKO – Verlag für interkulturelle Kommunikation, 1998.

PÉRISSÉ, Paulo. *O educador aprendiz*. 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: Unesco, 2000. p. 31-56.

PINTO, Fernando Cabral. *A formação humana no projecto da modernidade*. Lisboa: 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 (Org.). *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 de 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: Afrontamento, 2001.

_____. *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; v. 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. 8. ed. v. 1. 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: 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. *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: Plano, 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 quadrimestral 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: LA ROSA, 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, 2008. p. 130-131.

WAGNER, Peter. Sobre guerras e revoluções. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *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: 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: Idéias e Letras, 2004.



SOBRE O AUTOR



Profº Dr. Luiz Síveres

Nascido em Campina das Missões/ RS e residente em Brasília/ DF. A minha formação acadêmica é a seguinte: Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/ PR), Especialista em Aprendizagem Cooperativa e Tecnologias Educacionais pela Universidade Católica de Brasília (UCB), e em Psicologia Junguiana pelo Faculdade de Saúde de São Paulo (FACIS), Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB), Pós-doutorado em Educação e Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília.

Formato: 14x21
Tipologia: Adobe Caslon Pro
Papel: Pólen 80g /m2 (miolo)
Cartão Supremo 250g / m2

2019
Curitiba/Paraná

Não encontrando nossos títulos na rede
De livrarias conveniadas e informadas em nosso site
Contactar a Editora Brazil Publishing:
Tel: (41) 3022-6005
www.aeditora.com.br
aeditora@aeditora.com.br