

Luiz Síveres
José Ivaldo Araújo de Lucena
Organizadores

DIÁLOGO

Uma Perspectiva Educacional



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



Universidade
Católica de Brasília

Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

Brasília, DF
2019

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

The authors are responsible for the choice and presentation of information contained in this book as well as for the opinions expressed therein, which are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization.

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

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Carlos Ângelo de Meneses Souza, Florence Marie Dravet, Luiz Siveres, Renato de Oliveira Brito.

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Roberto Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal).

Revisão: *Renato Thiel*

Projeto gráfico / Impressão: *Cidade Gráfica e Editora Ltda.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

D536

Diálogo: Uma perspectiva educacional. Luiz Siveres; José Ivaldo Araújo de Lucena (orgs.)
– Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de
Brasília, 2019
260 p.; 24 cm.

ISBN: 978-85-62258-42-8

1. Educação 2. Sociologia da Educação 3. Pedagogia 4. Diálogo 5. Processo Ensino-
Aprendizagem 6. Metodologia de Ensino 7. Formação Cidadã I. Siveres, Luiz (Org.)
II. Lucena, José Ivaldo Araújo de (Org.) III. Título

CDU: 37:82-83

Elaborado por Charlene Cardoso Cruz – CRB -1/2909

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade

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

CAPÍTULO II

Contribuições do Diálogo para a Educação

Edney Gomes Raminho²
Luiz Síveres³

Introdução

A arte de educar, assim batizada por Platão na alegoria da caverna, é desafiadora por natureza. Tanto o educador quanto o aluno advêm de realidades muito diversas e às vezes adversas. Os desencontros são, então, esperados. Passear pelo mundo um do outro de modo a se encontrarem em suas aprendizagens é uma tarefa permeada por labirintos perpassados pelos costumes inscritos e institucionalizados pela cultura. Frente a esta realidade, o professor – o mestre da palavra –, por vezes, desarticula-se de seu próprio fazer educativo. O poder da palavra, matéria genuína do mestre do saber, pode com isso, perder o sentido tanto para ele mesmo quanto para seu discípulo.

Este é um dos problemas que põe em xeque uma das principais responsabilidades da arte de educar: formar sujeitos pensantes que ensinem a pensar. Formar homens e mulheres pensantes que compreendam a necessidade de fundamentar, de maneira justa e ética, seu conhecimento para, então, ser e agir. Torna-se, assim, comprometedor uma educação que não compreende o ser humano em suas necessidades, respeitando-se suas limitações, potencialidades e

2 Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB).
E-mail: professoraedy@yahoo.com.br

3 Pós-doutorado em Educação e Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
E-mail: luiz.siveres@gmail.com

pluralidades histórico-culturais.

Como consequência, a contemporaneidade tem se caracterizado, portanto, como um tempo da história em que tudo e nada está à disposição para educar. É a era da informação. Paradoxalmente, é o tempo em que pensar é gastar tempo. Compartilhar a história com os seus herdeiros históricos e de sangue não confere *status*, não faz diferença às exigências do e para o mercado. Então, para que fazê-lo? Esse ciclo de vícios tem descaracterizado, portanto, o papel da educação como um evento de formação para se encontrar, sentir, pensar e agir, não necessariamente nesta ordem. A ação da família passa a ser, então, a de depositária. A da escola é de (in)formar porque há um mercado à espera da nova leva de profissionais, a ponto de as escolas copiarem padrões de atividades de certames e preparar o aluno com a finalidade exclusiva de dar conta de alcançar uma boa nota. Ou seja, acaba sendo depositária tanto quanto a família. Assim, as contas da educação formativa da escola, acabam sendo prestadas majoritariamente ao mercado e não à família. A família, por sua vez, preocupa-se também em servir ao mercado e não tanto à formação de seu filho.

Contexto que exemplifica as críticas de Illich (1985), de que, na contemporaneidade, os fins da educação têm se transformado massivamente em mercadorias. Os consumidores – pais, alunos – são demagogicamente convencidos de que todas as necessidades para a aprendizagem serão supridas pelos produtos já prontos e oferecidos pela instituição de educação. E a família acaba ficando aquém da tarefa tão nobre que é a de alimentar o desejo pelo encontro, pela partilha de saberes e história, algo tão caro à formação, e tão distante da realidade. Fica, portanto, a encargo da escola alinhar o circuito educativo para a formação das crianças. Isso ocorre? Funciona?

Os pais, muitas vezes ausentes durante todo o dia, depositam na escola a confiança e o crédito de que seus filhos estarão bem cuidados e em ambiente seguro. As suas presenças, portanto, são limitadas, porque mais vale o trabalho que têm, para manter o *status* social, do que o trabalho de estar presente e próximo à formação educativa dos seus filhos.

Desta forma, as possibilidades de encontro efetivo com a aprendizagem são assim de fato estreitadas? A família dialoga com os filhos sobre a aprendizagem cotidiana deles? Há diálogo entre família e escola? Elas se encontram?

Para se discutir estas questões, faz-se um estudo de multicasos (YIN, 2015), formado por dois grupos de participantes diretos nas ações educativas na escola, pais e professores, de uma escola pública do Distrito Federal. Os dados são investigados com as contribuições da análise de conteúdo (BARDIN, 2016) e com o aporte da análise exploratória descritivo-explicativa. (GIL, 2017).

Buscam-se em Platão (2014, 2015, 2017) traçados para compreender e sistematizar ideias e caminhos inaugurados pelo diálogo nas relações educativas. Acredita-se que, mesmo em um mundo assediado pelo desejo do consumismo, como na utopia da *paideia*, há a possibilidade de mobilizar-se para educar, ampliando-se possibilidades de encontros mútuos, de crescimento individual e de convivência coletiva.

Princípios do diálogo em Platão – Caminhos e encontros

Para Sócrates, a filosofia é um modo de vida (LIPMAN, 1990). Sob esta perspectiva, a filosofia, o pensar nasce das práticas de vida, da relação com o outro, com os fatos da vida. Acredita-se que conhecendo o outro seria possível construir com ele o conhecimento e compreender os fenômenos da vida. Pois, era conversando com as pessoas em praça pública que Sócrates desenvolvia a arte de filosofar. A partir daí o diálogo passa a ser concebido como um princípio filosófico. (LOVERA; NOGARO, 2012).

Mesmo não tendo escrito sua própria obra, o sábio é imortalizado pelo legado que influenciou os princípios filosóficos fundantes da obra platônica. Platão o toma como a voz de sua filosofia. Sócrates era de origem simples, filho de um escultor e de uma parteira. O ofício de sua mãe o influenciou ao método da maiêutica. Para Sócrates, as ideias nascem como a vida nasce do ventre da mãe. As ideias são gestadas pelo diálogo. Por este método o pensamento e as palavras vão sendo modelados. Do simples ao etéreo, os eventos da vida são convites à filosofia.

O ideário socrático é tão marcante para a história da filosofia ocidental, que esta tem seus limites circunscritos, no mundo antigo, em pré-socrática, socrática e pós-socrática. Sócrates é o mestre que motiva e articula os diálogos legados por Platão, um dos seus mais influentes discípulos. Sob os escritos de Platão, Sócrates se manifesta como um ícone da sabedoria por excelência, mentor da arte do saber. As ciências filosóficas reconhecem-no como o fundador da ciência moral pelos seus feitos em nome do bem como uma virtude para o ser e para a coletividade do ser.

Ele conferiu à filosofia um modo de pensar e organizar a condição humana e suas relações no mundo. Pelas suas contribuições, os seus discípulos puderam emancipar a forma de vida na *polis*. Uma das críticas de Sócrates refere-se com efeito aos sofistas, pensadores, para os quais a filosofia estava associada à contemplação das coisas e da natureza.

De encontro a esta reflexão, Boutroux (2015, p. 43) defende que “Sócrates [...] persegue a ciência da essência das coisas”. Ele parte do que parece ser o mais simples, o mais comum e usa o diálogo para passear pelo íntimo do simples, demonstrando sua beleza e peculiaridade. Na voz de Sócrates, Platão considera o diálogo como o caminho mediante o qual são concebidas as ideias subjacentes aos fenômenos da vida humana como a natureza, amizade (Lísias), amor (Fedro), a justiça (República) e a morte (Fedon). São temas cotidianos das relações humanas e que estão presentes nos diálogos platônicos. Sócrates defende que a vida e o cotidiano dela constitutivo são convites à filosofia, ao pensar e ao realinhar o próprio pensar e ser. O conhecimento é um desvelar possível mediante a transposição do mundo das coisas visíveis às inteligíveis. Ao mestre cabe a tarefa de fazer com que as ideias possam nascer. (CHALITA, 2011).

Para os socráticos, a filosofia assume um espaço de pensar o conhecimento de si e em si mesmo e do modo de ser na *polis*. Ali cada membro pode conhecer o que não se conhece e ter acesso ao que não pode construir sozinho, graças às necessidades comuns ao outro que detém tal conhecimento. Não há nada que não se possa chegar a conhecer; o conhecimento assume-se, assim, como um fenômeno ilimitado à disposição do ser humano. O diálogo é o caminho que leva ao conhecimento. Pelas trilhas das perguntas, e não das respostas, encontra-se quem de fato se é e como a vida se estabelece.

A relação do ser com o mundo é um aprendizado tecido à medida que o próprio ser tem consciência de si mesmo. Este traçado oferece a passagem do plano do desconhecido para o plano das ideias de si mesmo. O diálogo é concebido ali no seio de suas próprias ideias, na sua racionalização e delas para a racionalização sob a retórica, o questionamento. Caso o outro não esteja consciente, entra em contradição e se convence de sua própria ignorância e da imprescindibilidade de ouvir e pensar.

Em Fedro (PLATÃO, 2015), os temas da conversa parecem desconexos: a natureza, o valor do amor, o caráter, os limites da retórica – uma crítica aos sofistas. Essa suposta desconexão pressupõe que as ideias concomitantes ao próprio ser não se limitam ao que é mais complexo. A vida convida ao diálogo. Todos os temas dela constitutivos precisam ser compreendidos. O conhecimento é parte do ser e do mundo. O percurso para tanto é o próprio diálogo. Este, por sua vez, leva ao conhecimento daquilo que se sabe e do que ainda pode ser conhecido.

É o que se exemplifica em Platão (2015, p. 45): “Eu busco conhecer se sou animal mais completo e mau do que Tifão, ou se, ao contrário, minha natureza é simples e participa da divindade”. Ao comparar-se a Tifão, um dos monstros

mais assustadores da mitologia, reconhece-se que, tal como se sabe, pode-se não saber. Estar distante da episteme é se ver longe do belo, do bom, do que é simples. De outro modo, ao se igualar ao que é simples, aproxima-se da divindade, da essência do ser.

Assim, o saber é uma virtude advinda da experiência com o que é simples, com o belo, com o amor (RODRIGUES, 2014). Pensar é uma necessidade para ser. A busca por conhecer sobre aquilo que se diz conhecedor aproxima-se mais da grandeza do etéreo, da alma e da divindade. São condições que incorporam também o dever de oferecer ao outro, em diálogo, a oportunidade de encontrar-se em suas próprias ideias. Aquele que conhece tem amor pelo saber, porque, para Sócrates, o amor se faz concomitante à arte da filosofia; enquanto que a paixão é patológica e distancia o homem da essência do conhecimento.

Nessa perspectiva, a metalinguagem na qual se organiza o texto *O banquete* (PLATÃO, 2017), um diálogo em que são duelados discursos elogiosos a Eros – sobre o amor – amiúda-se em um discurso tomado para repensar as percepções particulares que, na verdade, devem ser imparciais, afeitas à justiça e ao bem. Sócrates aponta que o amor é o que se deseja e não possui. Afinal, não há motivos para querer o que já se tem. O amor está para o conhecimento. Sem amor, o conhecimento se esvazia em si mesmo. O amor perpassa o conhecimento, portanto. O amor verdadeiro toca a alma e, por sua vez, é o que faz bem à alma e a torna benévola. Sob a perspectiva socrática, a arte do pensar alicerça suas raízes na alma. Dali é ligada ao sentir, pensar e então cativar o outro e o bem – a felicidade germinada de sua essência como ser.

O bem-estar coletivo está então imerso nas construções e contradições do pensar que se reconheceu e construiu primeiramente na sua própria alma. Do pensar emerge a palavra. Sustenta um bom discurso se o cultiva, não pela certeza, mas pelas perguntas das quais se ecoa e mobiliza o pensamento. Aquele que detém o poder da palavra passa a ter sobre ela responsabilidade quanto àquele que depende do que o outro sabe. A consciência assume o lugar de responder exatamente por ser consciência, por nascer da razão.

Por isso, Sócrates questiona: “Caso se pretenda que um discurso seja bom, não deverá a mente do discursador estar munida de conhecimento da verdade relativa aos assuntos que serão objetos de seu discurso?” (PLATÃO, 2015, p. 78). Assim, quando se assume como quem pode agir pela palavra, parte-se do princípio de que esta quando proferida têm essência de verdade. E, deve ser usada para o bem. Caso contrário, é discurso tirano, demagógico.

Por isso, o diálogo da arte do discurso não se limita aos conhecedores da lei (PLATÃO, 2014). A ele está intrínseca a oratória de todo aquele que toma a

palavra, independentemente de sua posição, uma vez que o saber apresenta-se equitativo porque é característico do ser pensante. O pensar e a palavra são riquezas que o ser possui para se fazer entender, conferir crédito e se colocar à disposição de outrem. Quando se chega a dizer, que seja um ato consciente do dever com este, da responsabilidade que com ele se constrói e se assume.

Assim sendo, na perspectiva do diálogo, o discurso se movimenta em uma perspectiva de circularidade. O que é dito foi antes pensado e regulado, o que agrega e amplia o saber. A construção dialógica parte do conhecimento particular, deste para a relação de conhecimento do outro e com o outro.

Para ir ao encontro do conhecimento que esclareça, desde os fenômenos mais simples da natureza aos mais etéreos, nos diálogos, Sócrates se coloca, portanto, na condição daquele que quer saber, que quer ir ao encontro do que não se conhece. Não apresenta respostas prontas às perguntas. Usa do princípio da retórica, promovendo a reflexão e a compreensão da realidade, podendo de fato dizer sobre ela; procurando conhecê-la em sua essência.

À luz destas características socráticas, Lovera e Nogaro (2012, p. 14) acreditam que “o próprio dialogar com a palavra Filosofia nos leva a uma reflexão, não é uma simples posse do saber, mas é uma amizade, uma relação íntima com o conhecimento”. É um modo de se organizar e construir a vida. E ali os pensamentos e ideias são condição para as relações de saber e conhecimento acontecerem.

E, não há um saber que se destaque. Cada saber tem sua peculiaridade e é relevante. Para fins de ilustração, quando se estende à aplicação dos saberes às profissões, cada uma tem sua importância na organização da *polis*. A vida ali depende do saber que cada um emprega ao seu ofício. Nenhum saber tem sentido por si só. Aliás, é graças à diversidade de conhecimento que uma pessoa traz consigo que o movimento da vida se faz possível. “Toda arte tem sua vantagem no que oferece ao outro [...] nenhum conhecimento visa ou ordena o que é vantajoso a ele próprio [...] mas ao que é mais fraco e está submetido a ele.” (PLATÃO, 2014, p. 56).

O conhecer confere poder em virtude de que a vida humana está submetida ao que cada membro, em convivência com outro conhece e usa para o bem das relações comuns. Não se trata de um poder egoico, mas isonômico, a partir do qual é feita a promoção da justiça, o bem daqueles aos quais se oferece o que se sabe sistematizar e fazer. Pelo princípio do diálogo, saber confere o dever de emancipação do ser em um movimento cíclico.

Mesmo que a injustiça pareça mais fácil de ser seguida, sua consequência é devastadora, porque o injustiçado tende a ser injusto com outros e a usar um

conhecimento do qual não tem ciência, simplesmente para ter status na *polis*. Isso tende ao ciclo vicioso de tirânico – aqueles que não pensam na e para a coletividade, mas apenas nos seus interesses pessoais. Por isso, submetem aos demais às suas normatizações, sem nem mesmo ter clareza e consciência das regras impostas.

Faz-se de conta que o que se sabe é porque disso depende o seu reconhecimento e prestígio. Despreza-se a injustiça porque dela advém suas vantagens. Sob esta conduta, podem ser ampliadas as possibilidades de desigualdade com os pares que precisam do conhecimento que os injustos falseiam e não possuem, levando o Estado à penúria e a adotar o caótico modelo dos discursos da escravidão.

Na alegoria da caverna, por exemplo, entende-se que este discurso da escravização pode acontecer intencionalmente, com o intuito de fazer o mal. A saber, no diálogo com Gláucon, Sócrates assevera que na descoberta do conhecimento, chegar ao mundo inteligível pode não só acontecer com o desvaler de uma inteligência para o bem. Infelizmente, também pode ser de uma inteligência que é usada para o mal, o que pode acontecer conscientemente com o intuito de ir à fonte de inteligências para a maldade. Quanto mais uma inteligência é descoberta para promover o bem, mais o sujeito acredita e se desenvolve para tanto. O contrário também: quanto mais uma pessoa má é inteligente, mais utiliza esta inteligência para a maldade.

Nesse sentido, o Estado é posto em risco não somente se governado pelos mal-educados, ou seja, por aqueles que não chegaram ao conhecimento. Todavia, quando também, por quem se destaca pelo saber para o mal. Por isso, em sua arte de educar, o professor tem a missão de promover o encontro com os saberes para o bem.

Retirar o aprendiz do estágio de prisioneiro da caverna também pela leitura e encontro com sua cultura e história, pode levá-lo à transposição do mundo visível para o mundo do conhecimento, mediante a razão. Ao passo que um dos prisioneiros pode se libertar da caverna, poderá também libertar os demais da alienação a que até então estiveram submetidos. Com efeito, os prisioneiros representam o homem, ao passo em que se veem diante do conhecimento de si mesmos.

Esta reflexão alude ao encontro do aprendiz com sua história e o quanto isso é importante para a formação de seu saber, de sua cultura para o bem como ser político, que vive de se relacionar com o outro. O conhecimento que adquire junto de sua família no cotidiano reflete no seu sentir, no seu pensar e no seu agir de criança. A criança é um ser em formação. As pessoas com quem ela

convive podem com ela formar um alicerce do que para ela terá ou não sentido e prioridade. Seu conhecimento é formado todos os dias, portanto, são oportunidades para que ela saia de um mundo visível para o mundo das suas ideias. O que as crianças veem, ouvem, experimentam são experiências importantes na consolidação de sua inteligência.

Nesse sentido, a alegoria da caverna possibilita a simbolização de três dimensões da vida humana: a dimensão ontológica, a epistemológica e a moral e política. A primeira se identifica pela libertação do prisioneiro. Pela descoberta do mundo verdadeiro, pode libertar a alma das limitações e correntes do corpo do mundo sensível e ascender-se ao mundo inteligível. Esta é a prática da dialética e da filosofia. Conhecendo-se a si mesmo, começa-se a identificar a realidade humana com a alma e a compreendê-la em sua essência.

Assim, a filosofia vai oferecendo luzes sob as quais vão se clareando caminhos para se pensar a formação pelo diálogo. O mito da caverna abre espaço para uma reflexão sobre a formação educativa, sob a dimensão epistemológica, associando na caverna, às sombras projetadas, que são representações dos objetos do mundo exterior e à luz do fogo, representando o sol. Do lado de fora, os objetos refletidos na água seriam as ideias matemáticas. O sol é a ideia do bem. Ao subir, o prisioneiro ascende ao mundo inteligível e se traduz na abstenção do ser.

Ao se liberar o prisioneiro, percebe-se que o destino do homem não é no mundo físico, mas no mundo absoluto e divino das ideias, sendo necessária a dialética para cumpri-lo. Relaciona-se à dimensão moral e política, pois, para Platão (2014), o compromisso do filósofo não é meramente a contemplação das ideias. Mas possibilitar ao outro sair da alienação, encontrar a luz pelas ideias e a partir delas se humanizar. A filosofia para ele tem um compromisso social e político. Não sendo assim, não se faz filosofia.

Este foi compromisso que fez com que Sócrates compreendesse a morte não como um martírio, mas como uma missão do filósofo comprometido com a *polis*. Apesar de condenado à morte (PLATÃO, 2015), segundo seus inimigos, Sócrates levava os jovens atenienses ao caminho do mal, porque os instigava ao questionamento sobre a realidade. Obsta que ele não abdicou de sua conduta. Fedon questiona por que ele deveria aceitar a condenação e que ele tomasse uma atitude para se esquivar da morte. Afinal de contas, Sócrates era esposo e pai de família. Seus filhos precisavam de um pai e sua esposa de um marido.

Ainda assim, aceitou a morte como uma forma de proteger sua cidade e cumprir o legado de um herói à cultura da moral, já que viver, para a filosofia socrática, transcende o mundo das coisas palpáveis e materiais. Morrer é, en-

tão, afirmado pelo filósofo, como a máxima de um ser que se eterniza no encontro com a sua própria alma. O bem e a reputação de Atenas estavam acima de qualquer outro interesse.

Percurso Metodológico

Este estudo se instrumentaliza pelo aporte metodológico de um grupo de multicasos de análise (YIN, 2015), do qual participaram pais e professores de uma escola pública do Distrito Federal. Eles estão engrenados em dois grupos de análise. O primeiro grupo é formado por cinco pais de alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, especificamente pais de alunos dos oitavos e nonos anos, período em que normalmente há um maior distanciamento entre pais e filhos na vida escolar destes.

Como estratégia de aproximação com os pais dos alunos, eles foram chamados à participação durante um evento de culminância de apresentações de trabalhos dos filhos na escola. Trata-se de um momento na vida escolar no qual normalmente há uma presença importante dos pais e/ou responsáveis na escola. A participação destes na pesquisa se deu de modo voluntário. Convidaram-se todos os pais presentes no evento. Apenas cinco disseram ter tempo para responder às questões e dar a devolutiva em respostas.

O segundo grupo é formado por sete professores de diferentes áreas de conhecimento e setores de atuação na escola. São quatro professores regentes de disciplinas diferentes, uma professora da biblioteca, um representante da direção da escola e uma representante da orientação educacional.

Assim, constitui-se um quadro amostral cuja voz traz um pouco do entendimento dos setores diretamente envolvidos da gestão da aprendizagem e na aplicabilidade teórico-metodológica em sala de aula. Esta voz foi aqui confrontada com as percepções dos pais.

As respostas dos pais e professores são analisadas à luz da análise de conteúdo temática (BARDIN, 2016), aliada à interpretação de base exploratório-descriptivo-explicativa (GIL, 2017) da abordagem e abrangência dialógica ou da ausência dela em situações formativas entre escola e comunidade escolar, já que este é o intuito das questões de investigação, selecionadas para este estudo.

Foram selecionadas quatro questões mistas, sendo as duas primeiras questões objetivas e duas discursivas, com espaço para os voluntários expressarem sua experiência e opinião sobre o tema em tela – relações de diálogo entre escola/família.

Ações educativas na escola – Convites ao diálogo

As questões respondidas pelos pais e professores buscam identificar junto aos dois grupos de envolvidos cada um dos temas no quadro 1. Nele, as informações estão compiladas da seguinte forma: na primeira coluna (em rosa) são expostos os temas das questões; da segunda a quarta coluna estão os quantitativos de respostas sob a percepção dos pais (em verde); e da quinta a sétima coluna estão os quantitativos de respostas dos professores (em azul). Cada resposta é identificada com S, para sim; P, para concordância parcial; N, para não.

Quadro 1

Levantamento temático – Percepção dos pais e professores

Temas	Grupos de participantes					
	Pais			Professores		
	S	P	N	S	P	N
1- Participação/ presença na apresentação das atividades	5 (100%)	0	0	7 (100%)	0	0
2- Interação escola e família	3 (60%)	2 (40%)	0	3 (43%)	4 (57,1%)	0
3- Participação na elaboração dos trabalhos junto do filho/aluno	2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)	2 (28,6%)	1 (14,3%)	4 (57,1%)
4- Diálogo com a comunidade escolar	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)	2 (28,6%)	0	5 (71,43%)

Fonte: Os autores.

Análise da percepção dos pais

Constata-se que o ponto em que há maior divergência nas respostas é o que se refere diretamente ao diálogo, seja com a comunidade ou com o próprio filho, nos trabalhos que ele precisa fazer para cumprir o que a escola solicita via projeto de intervenção. Um (20%) dos pais aponta que muitas das informações que ele precisa saber sobre as atividades de intervenção, apenas o professor co-

ordenador sabe responder. Por isso, às vezes fica um pouco alheio ao que o filho tem necessidade de desenvolver, por falta de tempo de procurar o professor na escola. Falta-lhe tempo para ir à escola, impedindo-lhe manter diálogo com o filho sobre os trabalhos escolares e com a escola, por sua vez.

A fala deste mesmo pai evidencia que nem toda a escola ou os envolvidos diretos, coordenadores e professores, estabelecem um com o outro um diálogo que lhes favoreça a interação mútua de informação sobre as ações educativas na formação dos educandos, bem como com a comunidade escolar. Pois as informações de cunho público acabam se limitando à tutela de um único educador. Fato que reitera que o diálogo quase inexistente para o encontro de informações.

Os temas invariáveis nas respostas dos pais são: o pouco tempo para a presença nas atividades dos filhos e o fato de já serem adolescentes e não precisarem mais da presença do pai para fazer as tarefas da escola. Esta incidência está presente em 80% (4) dos voluntários, sendo que 40% (2) disseram não participar da elaboração de atividades com seu filho, e os outros 40% disseram participar parcialmente.

Em 20% das respostas, correspondente a um pai, encontra-se que o filho não solicita ajuda, mas ainda assim, o pai participa dos estudos em casa e faz questionamentos à escola para entender o que, tanto ele quanto o filho, não compreenderam para concretizar a atividade. Nestes mesmos 20% aparece a única resposta afirmativa de que há diálogo entre escola e família. Esta pequena proporção que reconhece a presença do diálogo nas relações de aprendizagem do filho, acentua o dado de que o diálogo ainda é um princípio, um hábito, uma forma de construção das relações de aprendizagem que precisa ser fomentado e instituído como fundamento das relações da família com as ações escolares no processo de ensino e aprendizagem das crianças e adolescentes nos Anos Finais da Educação Fundamental.

Ainda assim, pelo quantitativo desta incidência, o diálogo se destaca como ponto frágil das situações/relações de aprendizagem na escola quando se trata de Séries Finais do Ensino Fundamental. Para que ele seja construído, é importante haver a abertura tanto da escola quanto da família.

Os pais são parte importante do processo de construção cidadã do filho. À escola compete a outra parcela participativa também muito importante. Ambos precisam se encontrar para fortalecer o elo dialógico necessário à formação da criança e do adolescente. Eles precisam ser parceiros dialógicos. A prática de uma educação transformadora requer a presença contínua e qualitativa da escola e da família. A criança pode ser tomada como o prisioneiro no mito da caverna (PLATÃO, 2014). Ela está em processo de busca da luz pelo

conhecimento. Portanto, precisa ser conduzida por aqueles que estão conscientes deste processo e respondem pela criança: pais e escola. A esses dois agentes formadores do conhecimento compete a busca constante do saber.

É o que Freire (2017) defende sobre a eficácia de um ensino com vistas à construção coletiva pela pergunta, pelo desejo de querer saber o que subjaz à educação para o conhecimento em plenitude, para aprender a pensar. Este desejo emancipa, promove a cidadania e a verdadeira participação política do aprendiz e de seu educador, seja ele pai ou professor. A emancipação que o pai promove ao seu filho é também uma contribuição para a sua própria emancipação e da escola, por reflexo, do que ela oferece a seu filho.

Análise da percepção dos professores

A percepção dos professores sobre cada um dos temas é bem dissemelhante. Destes, 43% acreditam que há interação entre aluno e família. E os demais 57% dos informantes apontam que esta interação ocorre parcialmente. Ou seja, pela percepção dos professores, há ainda pontos que devem ser investidos para a promoção do encontro entre pais e seus filhos a partir das ações educativas na escola.

Do total de respondentes, 2, um pouco mais de 28,6%, destacaram que participam da elaboração das tarefas propostas. Pouco mais de 14% deles participam da elaboração de parte das tarefas. E pouco mais de 57% não participam da elaboração das tarefas, mostrando um desencontro, e, de certo, uma limitação dialógica das ações coletivas do grupo de professores participantes das ações educativas na escola.

Esta é uma constatação que se confirma nas respostas da questão sobre a promoção do diálogo com a comunidade escolar. Mais de 71% dos informantes responderam que não há diálogo com a comunidade escolar; enquanto que 29% marcaram que há a promoção do diálogo com a comunidade escolar.

Nestas últimas se acentua o que já se previa com este estudo. As situações dialógicas entre família e escola são limitadas. Mesmo com tanto trabalho, participação nas atividades, participação na elaboração dos trabalhos escolares, tanto por parte dos professores quanto dos pais, a ausência do diálogo é um elemento que distancia família e escola dos objetivos comuns da educação. Remonta-se ao que Raminho e Steinmetz (2018) apontam quanto ao fazer de coisas que se instala na ação educativa em detrimento das ações de diálogo para formar seres de ação (ARENDT, 1981), pessoas pensantes e críticas.

Considerações finais

Assim sendo, à luz de princípios do diálogo em Platão (2014, 2015, 2017), o encontro se torna o ponto de partida para alinhar o que é preciso para se ter uma educação transformadora. Do pai na formação primeira e contínua, próxima e presente para as partidas de vida, ao longo da história do filho; da escola na participação, presente e próxima, na educação tanto da criança quanto dos pais e dos agentes educativos no ambiente escolar, porque o aprendizado é uma teia não linear. E, como se percebe nas narrativas platônicas, ele se inicia em dado momento, mas continua nas partidas tecidas vida a fora. Destas depende a formação de um ser pensante, consciente de seu agir no mundo.

Os fatos da vida são em si simples, ao mesmo tempo complexos e sincronicamente articulados. Instala-se um paradoxo de dinâmica simples e complexa simultaneamente. Nada tão simples em que não haja a imbricação de um saber possível e significativo para bem conviver. É, então, simultaneamente bastante complexa por envolver uma gama de fenômenos fundamentais para o funcionamento da aprendizagem humana.

Por isso, o encontro e o elo família e escola são tão importantes. Dali nasce a segurança que a criança e o adolescente precisam para se sentir amparados e preparados para o saber necessário ao conhecimento para a vida. Este provém do encontro (presença), das trocas de experiências e comunhão de aprendizados (proximidade) e da construção de novas perspectivas para a construção da própria liberdade de escolha e autonomia de ser e conviver (partida). (SÍVERES, 2015).

A partir do momento em que os pais se consagram como os líderes de uma família, eles têm ali a tarefa de conduzir seus filhos de modo que estes conheçam e busquem ser e formar cidadãos para o bem. À escola cabe a extensão desse modo de vida. Afinal, tanto pais quanto escola são portadores de um saber, que, ao aprendiz, ganha um valor de verdade, tornando-se o princípio de condução da ação no mundo.

A educação no Brasil tem enfrentado uma série de desconstruções, o que amplia o dever do Estado de se responsabilizar pela condução ética nas ações deliberativas para o bem viver. Por isso, a educação brasileira urge por ações através de políticas públicas que considerem a proximidade entre família e escola e determinem a cada uma destas partes as suas competências no tocante à formação dos estudantes. Pelo fato de família e escola estarem condicionados às normas do Estado, este tem, à luz dos ensinamentos socráticos, o compromisso de instituir ações que promovam o fortalecimento da teia dialógica im-

portante à formação de aprendizes pensantes e desejosos por uma convivência mais igualitária.

Para tanto, os princípios dialógicos nos gregos abrem, nessa mesma perspectiva, caminhos para combater a distância que compromete o envolvimento ético e a igualdade de oportunidades. Ao passo que ocorrerem, podem-se ampliar condições de encontros dos valores, dos desejos de conhecimento e de se sentir membro de uma sociedade, características do perfil mutante do adolescente.

Estas são situações que preveem um pensar, não apenas contemplativo, mas ativo diante da vida e que estimula para que a educação continuada tenha garantido um lugar privilegiado na ação frente aos problemas que impedem um fazer educativo para a construção de seres pensantes, justos e políticos. Aqui ela está em um escopo que leva as instituições de educação a envolverem o Estado, e a este, por sua vez, cabe envolver os pais, as crianças e a escola num contínuo dialógico e dialético embasado no conhecimento como contínuo.

Para assegurar e garantir o êxito destas intervenções, os momentos de conversa dos pais com os filhos não se substituem por nenhuma outra atividade, ou de outro agente. O momento de olhar, de ouvir, de buscar entender quem é o seu filho, seu crescimento e suas limitações, fortalece o vínculo das relações de conhecimento no âmbito da família. Cabe ao pai ter desejo, que se sinta feliz conhecendo o filho que tem. Como destacado no diálogo Fedro (PLATÃO, 2015), o amor é ponto de partida para o conhecimento em sua essência. A relação de amor para ensinar é importante à família e à escola.

O diálogo nos gregos convida a família e a escola na contemporaneidade a repensarem as relações humanas ali tecidas e (des)construídas. Os encontros pai e filho, escola e família, tão importantes para tecer o conhecimento, não se substituem por nenhuma outra atividade ou evento. A história, o marco civilizatório de um aprendiz é fundamentalmente alicerçado nos seus primeiros contatos humanos, ou seja, na sua família e na extensão desta na escola.

A escola tem, com isso, o desafio de propor ações educativas em que a família participe e faça parcerias para juntas construírem situações que bem formem as crianças. Como se percebe no pensar dos gregos, o que se parece simples é parte da vida e estimula sempre a um olhar de querer saber e de se mover frente à realidade com vistas a modelá-la, agindo frente aos problemas prementes às relações humanas. Aliás, os gregos nos ensinam que toda a diversidade de acontecimentos da vida são convites ao diálogo, os quais devem ser motivos de encontros e conversas dos agentes responsáveis pela formação das crianças e adolescentes. Este dinamismo convoca à sensibilidade, ao amor por

querer saber e ensinar com base no diálogo. Estas, por sua vez, são atribuições do Estado, da família e da escola. Estas são necessidades humanas que podem ser desenvolvidas no âmbito das políticas públicas de educação, em casa, na escola ou em qualquer outro espaço de convivência cujo alicerce seja o diálogo.

Do diálogo nasce o saber pensar, o saber cuidar, o saber amar. À luz do diálogo, o amor faz minar e jorrar o conhecimento. A família é o primeiro espaço onde se (des)conhece o que é amar, cuidar, respeitar, conviver com regras, limites ou com a ausência destes. Ali se aprendem, se constroem ou desconstroem valores, inclusive aprendidos em outros espaços e vice-versa.

Referências

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

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOUTROUX, E. *Sócrates, fundador da ciência moral*. Camboriú, SC: Livraria Danúbio Editora, 2015.

CHALITA, G. *Sócrates e Thomas More*. Correspondências imaginárias. São Paulo: Planeta, 2011.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 41. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

LIPMAN, M. *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.

LOVERA, C.; NOGARO, A. *O diálogo como princípio filosófico*. 2012. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/237>. Acesso em: 25 out. 2017.

PLATÃO. *A República (Ou da justiça?)*. Tradução: Edson Bini. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2014.

PLATÃO. *Diálogos III*. Tradução, textos complementares e notas: Edson Bini. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2015.

PLATÃO. *Apologia a Sócrates*. O banquete. São Paulo: Martin Claret, 2017.

RAMINHO, E. G.; STEINMETZ, D. L. Diálogo: Ser de Ação à luz de Hannah Arendt. In: SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. O. de (orgs.). *Diálogo: um processo educativo*. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018, p. 87-105.

RODRIGUES, G. R. O conceito do amor no banquete e do Fedro, de Platão. *Linguagem, Educação e Memória*, ed. maio/2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/issue/viewFile/77/71>. Acesso em: 23 nov. 2017.

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

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.