

Luiz Síveres
José Ivaldo Araújo de Lucena
Organizadores

DIÁLOGO

Uma Perspectiva Educacional



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



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 I

Diálogo – um sentido para a educação

Luiz Síveres¹

Introdução

O diálogo, desde a constituição do ser humano, é uma dinâmica inerente à sua condição e, por esta razão, contribui com o sentido existencial da sua experiência de humanização. Embora em períodos distintos da história, tal pressuposto estava, praticamente, incorporado ao desenvolvimento de projetos pessoais ou de sistemas sociais. Mas no contexto atual, porém, este procedimento precisa ser criado e recriado constantemente, inclusive no processo educacional.

Esta disposição se torna ainda mais relevante, porque vivemos numa sociedade que perdeu os grandes referenciais do sentido existencial, tais como as experiências de governos mais democráticos e participativos, as configurações religiosas mais espirituais e comunitárias, ou os projetos utópicos mais próximos de uma possível efetivação.

Para além destas configurações mais transversais, é possível perceber que a realidade contemporânea se encontra num estágio, segundo Bauman (2001), de liquefação. Este processo, conforme o autor, está transformando as relações, as situações e as instituições num estado constante de fluidez, caracterizando assim, a modernidade líquida que se apresenta, de forma imediata como leve, líquida e fluida.

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

Dentro deste mesmo cenário, Lipovetsky (2005) introduz o conceito da era do vazio. O respectivo período, apesar do excesso de produtos a serem consumidos, revela-se cada vez mais vazio, existencialmente. Este vácuo existencial é potencializado por valores suscitados, principalmente, pelas tecnologias, porque estas privilegiam a velocidade, o ritmo e o movimento. Portanto, para este modelo social, quanto mais informações circularem e quanto mais o consumo de bens e produtos se efetivar, mais o ser humano estaria se enquadrando numa moldura vazia.

A esta realidade narcísica é possível agregar, ainda, a compreensão de Castoriadis (2009), ao perceber que a sociedade atual é extremamente caótica, aspecto que explicita, em parte, a deterioração da dignidade humana e da fragilidade dos sistemas sociais. Este contexto caótico, conforme o autor, é propício para que o sentido existencial se deteriore constantemente.

Na compreensão destas abordagens, descritas por meio das analogias de uma sociedade fluida, na qual o ser humano vai sendo apenas o reflexo de um vazio existencial, e onde as relações pessoais e as instituições sociais vão experimentando uma realidade caótica, é possível criar ou recriar o sentido existencial?

1. A contextualização do sentido

Com o objetivo de propor o diálogo, como uma das possibilidades para exercitar o sentido existencial, é oportuno iniciar com a contextualização do sentido, de maneira que o mesmo possa ser configurado como uma finalidade pessoal ou social no processo de construção da cultura contemporânea.

Tendo presente o cenário acima descrito e podendo perceber que, apesar de todas as ofertas de consumo permitidas, as pessoas continuam vazias; apesar da infinidade de entretenimento ofertado pelas tecnologias, as pessoas continuam tristes; apesar da multiplicidade de medicamentos disponibilizados pelas indústrias farmacêuticas, as pessoas continuam doentes. É necessário buscar um outro paradigma existencial.

Em parte, o mundo sem sentido pode ser percebido pelas analogias acima descritas, porque revelam que se está vivendo num momento de esvaziamento do sentido existencial, bem como, um período de distanciamento do sentido humanitário, principalmente porque se está, num contexto relacional, amedrontado pelo diferente, ameaçado pela diversidade, e indiferente para com o estranho. Tais aspectos, dentre outros, estariam contribuindo com um grau

acentuado de desumanização da própria cultura humana.

Além da percepção desta realidade, alguns teóricos vêm chamando a atenção para a ausência de sentido no contexto contemporâneo. Dentre muitos autores, é possível concordar com Jung (2011), ao afirmar que a falta de sentido na vida é a neurose generalizada da modernidade. Tal posicionamento neurótico estaria afetando, principalmente, a civilização ocidental porque a mesma estaria se fechando para a beleza da alma humana.

A alma humana é a energia que poderia despertar o ser humano para a diversidade das relações e tais relacionamentos, que se vivenciam no cotidiano, poderiam ser efêmeros ou duradouros. Mas a realidade contemporânea potencializou, no entanto, os contatos imediatos e superficiais, principalmente por meio das tecnologias digitais e se descuidou dos vínculos mais permanentes e profundos, que somente o sentido existencial poderia proporcionar.

Por isso, o sujeito contemporâneo conecta-se mais e vincula-se pouco, efetiva mais contatos e se encontra menos, emite e recebe mais informações e dilui a intensidade das relações inter-humanas. Isto é, vai surfando nas ondas do mar sem mergulhar na profundidade do oceano. Tal percepção permite afirmar que o ser humano perdeu, em grande parte, sua identidade porque não consegue mais se identificar com quase nada, exceto com as ondas passageiras que vão passando pela sua vida.

Este procedimento, segundo Le Breton (2018), contribui para que o ser humano esteja desaparecendo de si mesmo, porque estaria o tempo todo sendo diluído pelas atividades do cotidiano. Nesta conjunção, mesmo que flutuando sobre estas ondas, seria recomendado buscar um referencial, ou uma bússola que sinalizasse para que o ser humano pudesse recuperar a sua individualidade e, em consequência, o seu sentido existencial.

Esta iniciativa é ainda mais urgente, porque a tecnologia está possibilitando ao ser humano viver uma outra identidade. Ele se coloca na dinâmica do momento que o transporta para uma outra realidade, na qual ele assume a identificação de um outro sujeito, que é proposto pela diversidade de entretenimentos. Nesta jogada, o vazio existencial vai aumentando e a ausência vivencial vai se plenificando, levando o ser humano a provocar, desenfreadamente, o vazio e a ausência porque neles se encontra navegando.

Esta dinâmica não é apenas um segmento que se descolou da condição humana, mas se transformou num sistema que engloba todas as realidades existenciais. Com este procedimento, houve uma inversão da dinâmica existencial, no sentido de que hoje, viver de maneira diferente, pautado em valores e vinculado ao sentido existencial, transformou-se apenas num fio da imensa rede que

envolve o ser humano e o conjunto dos vetores sociais.

O movimento mais evidenciado, no conjunto de possibilidades da condição humana, está direcionado para a externalidade. Neste sentido, não é a energia interna que impulsiona para o externo, mas as dinâmicas externas que influenciam, fortemente, a existência humana. Neste caso, o centro de gravidade não é mais a pessoa, mas a intrincada rede de conectividades e instrumentalidades.

Por esta razão é oportuno acolher a sugestão de Frankl, na possibilidade de afirmar que o sentido da vida é algo essencial a ser buscado, principalmente, porque “esse sentido é exclusivo e específico, uma vez que precisa e pode ser cumprido somente por aquela determinada pessoa. Somente então esse sentido assume uma importância que satisfará sua própria vontade de sentido” (2018, p. 124). Em conformidade com o autor, o sentido existencial é singular em cada sujeito, podendo apenas se aproximar do sentido dos outros.

A partir deste enunciado é possível afirmar que o sentido da vida é singular e específico, ele é momentâneo e continuado, aspectos que exigem uma resposta responsável para cada momento e para cada situação. Tal atitude de responder, responsabilmente, é que revela a disposição do sujeito em buscar, efetivamente, o sentido da vida.

Na continuidade desta proposta, Frankl (2018) sugere que no sentido existencial a autotranscendência da existência humana esteja contemplada, como um processo de relação com o mundo, que confere a ele um sentido existencial. Isto é, não existe um sentido isolado da realidade, mas o mesmo é vivenciado no mundo. Por isso que uma pessoa, que se dedica a uma causa ou ama alguém, tem mais condições para criar e recriar o sentido da vida.

A existência humana está repleta de sentidos, mas é necessário que o mesmo seja compreendido pelo sentir, pensar e agir humanos. Com base nestas possibilidades é que a vida pode ter um sentido, mas também pode não ter. Mas na medida em que se indica para um sentido, o mesmo pode assumir uma direção, isto é, estabelecer um percurso geográfico (*telos*), mas pode revelar, também, uma razão de ser (*pathos*), e caracterizar-se como um procedimento racional (*logos*). Esta trilogia, dentre outras considerações, pode contribuir com um projeto humanitário e com um sentido existencial significativo.

Assim, o sentido como percurso (*telos*), em vez de apontar numa direção, está refletindo a própria pessoa e sua condição de existência, atualmente. Por isso que o sentido está sendo muito mais um espelho, do que uma lente que poderia ajudar a humanidade a visualizar melhor o seu próprio caminho. Desta maneira, a condição humana, no contexto atual, estaria mais próxima da “tela” dos meios de comunicação do que do “*telos*” que aponta para a utopia de uma

vida com sentido, de uma vida com significado, de uma vida projetada no horizonte do mistério.

O segundo aspecto do sentido existencial é a razão de ser (*pathos*). Para confirmar este enunciado é recomendado retomar a proposta de Frankl, ao afirmar que “o ser humano não é alguém em busca da felicidade, mas sim alguém em busca de uma razão para ser feliz” (2018, p. 162). Apesar desta proposição, percebe-se na dinâmica atual, uma procura pela felicidade, pautada muito mais pela aquisição de bens e serviços do que uma disposição em buscar a realização da essência humana, como uma razão para ser feliz.

E uma terceira categoria, para o entendimento do sentido, está pautada no procedimento sapiencial, isto é, o sentido compreendido como *logos*. Assim, o *logos*, como sentido, é mais profundo do que o conhecimento e a informação, por isso, conforme Frankl (2018), o *logos* grego é compreendido como sentido existencial.

Portanto, caracterizar o sentido da vida, por meio do *telos*, do *pathos* e do *logos*, aspectos inerentes à condição humana, dispõe o sentido como parte da preocupação e do questionamento, explicitado constantemente entre os diversos sujeitos culturais e revelado nos distintos espaços sociais, para responder ao seguinte desafio: É possível o diálogo contribuir com o sentido da vida?

2. A proposição do diálogo

No contexto do sentido acima descrito e da consciência no alvorecer de um novo milênio, a humanidade estaria se preparando para a era do diálogo. De acordo com Swidler, após superar o período da lógica e da dualidade, a modernidade estaria germinando a relação dialógica e a interatividade. O autor afirma, por esta razão, que “a idade do monólogo está passando e a idade do diálogo está entrando” (1996, p. 69). Com base neste enunciado, novos posicionamentos e novas escolhas entre os humanos precisariam ser exercitados.

Com o objetivo de potencializar o contexto dialógico, distintas ações poderiam ser desenvolvidas, porém, a disposição individual de empatia, de simpatia e sincronia seria essencial para criar uma dinâmica favorável para desencadear o diálogo, principalmente, a partir da manifestação do sujeito dialógico.

Na sequência, o respectivo sujeito dialógico precisaria ampliar sua energia para potencializar o envolvimento com o outro e o comprometimento com uma comunidade, bem como, o desenvolvimento de um projeto social. Tais dinâmicas seriam essenciais para recriar uma rede dialogal.

A referida rede estaria sendo alimentada por distintas relações, porque conforme Kast, “o ser humano foi projetado para relacionamentos” (2016, p. 90). Tal proposição se implementaria, fundamentalmente, pela linguagem, por meio da qual o escutar antecede o falar, o compreender é anterior ao julgar, e o aprender precede o ensinar.

Por meio deste encaminhamento o diálogo constitui-se numa energia em espiral, pela qual o sujeito vai se constituindo. Vinculado, ainda, a esta proposta, encontra-se a dinâmica relacional, pela qual os outros começam a interagir, historicamente. E na sequência, estaria a dimensão transversal, que aponta para o horizonte do mistério.

Com o objetivo de recuperar o sentido da vida, dando uma nova razão para a existência humana, o diálogo estaria sendo proposto sob a característica de um caminho percorrido por meio de três trilhas. Isto é, o diálogo seria compreendido numa perspectiva educadora porque o mesmo está sendo entendido pela relação consigo mesmo, com os outros e com o transcendente. Esta dinâmica tridimensional está sendo proposta, portanto, para conferir um sentido para a vida.

a. Diálogo consigo

Todo indivíduo é um ser único, integral e autônomo. O indivíduo, em sua totalidade, é uma unidade autônoma. Conforme Jung (2012), a individuação é este relacionamento entre interioridade e exterioridade. Isto é, o interior se revela na integração subjetiva e a exterior na relação objetiva, que pode ser o outro, a natureza ou o transcendente.

O diálogo consigo mesmo precisaria reconhecer, inicialmente, a importância da corporalidade, porque conforme Sousa, “todo corpo humano precisa se conhecer, sentir a si mesmo, e conhecer tudo o que o envolve. Precisa conhecer suas relações” (2011, p. 62). A corporalidade é, portanto, a expressão mais nítida de todo o ser humano e por meio dele se expressa toda a subjetividade humana.

Além do corpo, o ser humano é constituído de alma. De acordo com Thibaudier, “na busca de sua alma e do sentido de sua vida, o homem descobriu novos caminhos que o levam para a sua interioridade: o seu espaço interior torna-se um lugar novo de experiência” (2014, p. 5). Este procedimento torna-se um movimento de encontro pessoal e transpessoal, bem como uma dinâmica relacional de unidade e de plenitude.

Articular a alma com o corpo, ou vincular a interioridade com a reciprocidade pode contribuir com o sentido existencial, porque de acordo com Henrich, “seres humanos podem dar sentido ao seu fazer ele mesmo por meio de fins que eles põem para si mesmos. Também aquilo que eles fazem e efetivam para a vida de outros pode se tornar significativo [*bebeutsam*], do que cresce novamente, para eles mesmos, um sentido” (2018, p. 184).

Portanto, estabelecer um diálogo contínuo entre a alma e o corpo pode resultar num processo significativo de sentido existencial para consigo mesmo.

b. Diálogo com o outro

O ser humano, por ser incompleto e inconcluso, sempre precisa do outro para ir se completando e concluindo. É na relação com o outro, isto é, na acolhida da alteridade que a individualidade vai se revelando, seja por meio dos encontros, da linguagem e da possibilidade de um projeto conjunto. Neste encontro da sonância do eu com a ressonância do outro é que se poderia estabelecer, por sua vez, uma relação dialógica.

A relação com o outro contribui, portanto, com a experiência fundamental de cada ser humano, no sentido de que aqueles que estão envolvidos numa relação dialógica podem buscar, conjuntamente, a razão para viver. Neste sentido, Henrich sugere que “a relação do eu com o tu, na qual cada um é, com o mesmo peso da vida, fonte de sentido para o outro, pode ser atribuída a uma primeira maturidade da vida” (2018, p. 117). Isto é, na relação ou no diálogo com o outro é que o ser humano vai amadurecendo e se plenificando.

Tal processo não se esgota apenas na relação entre dois sujeitos, mas os sujeitos envolvidos exercitam a sua cidadania. Esta percepção já foi introduzida pela cultura grega, quando foi exercitada por um novo jeito de pensar ou filosofar, que era por meio do diálogo. Este diálogo constituiu-se, então, numa forma de construir a cidadania porque todo ser humano nasce cidadão, em vista da construção da cidadania.

Assim como o ser humano é responsável por si mesmo, também o é em relação aos outros. A responsabilidade pelo outro caracteriza-se como uma opção ética. Por isso, o princípio da alteridade, em primeiro lugar reconhece a singularidade e diversidade do outro, mas ao mesmo tempo reconhece a multiplicidade de linguagens que podem se manifestar no reconhecimento e na interação com o outro.

c. Diálogo com o transcendente

Numa relação autêntica com o outro começa a despertar, também, a consciência de transcendência porque o divino se manifesta na humanidade e eleva a condição humana à disposição de acolher e revelar a própria divindade. Por isso, uma das estratégias mais importantes, na realidade contemporânea, é fortalecer o diálogo com o transcendente.

De acordo com Guitton, “o Universo tem um eixo. Melhor ainda: um sentido. Esse sentido profundo encontra-se no interior dele mesmo, sob a forma de uma causa transcendente” (1992, p. 48). O diálogo pode contribuir, portanto, com o sentido existencial na medida em que desperta, dentro de si, esta energia relacional que aponta para o transcendente.

A dinâmica transcendental é inerente à condição humana, mas somente numa disposição de abertura, de relacionamento e transversalidade é que se pode exercitar esta dimensão transcendental. Isto é, o ser humano somente encontra sentido na sua dimensão existencial, na medida em que se projeta para fora, seja para estabelecer novas vinculações com os outros ou novas relações com a natureza.

A experiência mais rica e mais expressiva do ser humano é, portanto, aquela pela qual ele se dispõe a se vincular com o transcendente, que é identificado, neste caso, pela divindade. No horizonte deste direcionamento o ser humano se encontra com o mistério maior, que no fundo é o mistério de Deus.

Considerando, portanto, as proposições sobre o diálogo, seria possível que o mesmo, no processo educacional, poderia contribuir com o sentido da vida?

3. O diálogo como um sentido para a educação

Com o objetivo de compreender a importância do diálogo, no processo educacional, que se apresenta como uma das possíveis condições para exercitar o sentido da vida, foi realizada uma pesquisa de campo com professores que, sob a minha percepção, conseguem fazer do exercício da docência, numa perspectiva dialógica, um percurso para vivenciar o sentido da vida.

Assim, foi encaminhado um questionário a seis professores que atuam na educação superior, em instituições públicas e privadas no Distrito Federal, e que estão trabalhando com a formação de professores. O questionário era composto por três questões: Por que o diálogo é uma dinâmica essencial no ambiente educacional? Como o diálogo poderia contribuir com o processo de ensino e

aprendizagem? De que forma o diálogo, no espaço educativo, poderia cooperar com o sentido da vida?

Considerando, ainda, que estes professores têm como pressuposto de sua formação a filosofia, seus nomes foram identificados com filósofos para resguardar a identidade e singularidade dos mesmos. Os mesmos foram identificados pelos filósofos do diálogo: Sócrates e Platão, e pelas filósofas: Edith Stein, Hannah Arendt, Rosa de Luxemburgo e Simone de Beauvoir.

Os dados são analisados, segundo o processo de análise de conteúdo baseado em Bardin (2002), sob a perspectiva das categorias emergentes, a saber: relação do diálogo com a educação, a importância do diálogo no processo de ensino e aprendizagem e a contribuição do diálogo para o sentido da vida. Tais subsídios estão articuladas com o referencial teórico, desenvolvido sobre o diálogo e o sentido da vida, formando um arcabouço integrado e integrador.

Considerando que o diálogo se constitui num procedimento essencial no ambiente educacional, Platão afirmou que *o diálogo parece ser uma dinâmica essencial na vida humana. E a educação não se propõe outra coisa do que realizar a tarefa da essencialização do homem: ajudar o homem a tornar-se humano*. Esta proposta vem referendar, ainda, a sugestão de Sócrates, ao assegurar que o ambiente educacional é propício para o encontro entre as consciências. Este, por sua vez, *exige a interlocução de indivíduos que, em sua condição humana, buscam se apresentar ao mundo como seres que pensam, se emocionam e agem*. Portanto, a partir da contribuição destes professores, o diálogo é um elemento inerente à condição humana e, por isso, vinculado ao processo educacional.

Com o objetivo de concretizar a condição humana é necessário, segundo Platão, compreender que o homem somente realiza o ser que lhe foi dado em diálogo. As possibilidades para efetivar isso estaria pautado no diálogo *com o outro de si mesmo (no solilóquio), com o outro dos outros (na conversa, no colóquio), com o outro do humano (no relacionamento de cuidado com as coisas), com o outro do real (a realidade mesma), com o não-outro (que chamamos Deus)*. *Ser-homem é ser-em-diálogo*. Em função deste enunciado, o processo educacional se caracteriza, também, pelo diálogo, por meio do qual, Rosa de Luxemburgo garante que *há um conjunto de atores que estão em interação o tempo todo, assim, para que essa interação ocorra de modo a propiciar um ambiente favorável, é necessário constituir o diálogo como uma dinâmica eficaz neste processo*.

Com o objetivo de caracterizar o diálogo como um elemento inerente ao processo educacional, o mesmo precisa ser compreendido, de acordo com Edith Stein, pelo *estabelecimento de uma escuta sensível, porque aproxima, possibilita a construção de redes de aprendizagem, de troca, interatividade e compartilha-*

mento. Mas ao mesmo tempo, de acordo com Hannah Arendt, *o contexto de sala de aula é marcado pela coletividade. E essa expressa as subjetividades individuais tão importantes para a aprendizagem que, por sua vez, necessita de diálogo para efetivar-se.* Nesse mesmo direcionamento, Simone de Beauvoir afirma que *o diálogo é uma capacidade humana geradora de aprendizagem significativa, uma vez que permite a ligação do eu-tu, do ouvir-falar, da teoria-prática, fatores essenciais em qualquer tipo de aprendizagem.* Conforme a compreensão destas professoras, o diálogo estaria conectado com a aprendizagem, revelando que o escutar vem antes do falar e o aprender antes do ensinar.

Este procedimento revela, por sua vez, uma dinâmica interativa ou um movimento de aproximação. Conforme Sócrates, *o lugar dessa aproximação é o que chamamos de educação, esta invenção especificamente humana. Logo, sem diálogo não há educação.* Há, portanto, uma intencionalidade no exercício do diálogo, que na abordagem de Paulo Freire (1987), chama-se dialogicidade. Com base nesta proposição, Simone de Beauvoir sugere que *a dialogicidade é a pedra fundamental em uma educação que prime pela liberdade. Sem sombras de dúvidas ele colabora para que o cidadão conheça os direitos e os deveres da vida em sociedade e fortaleça a cultura da paz.*

Além desta postura de proximidade com o outro, o diálogo projeta o ser humano para o transcendente. Isto pode ser percebido na reflexão de Platão, ao afirmar que *ser-homem é ser ouvinte do radicalmente outro do mistério, o qual, no entanto, por ser o íntimo mais íntimo de nós mesmos, acaba sendo o não outro: o que evocamos e invocamos pelo nome de Deus.* Independente de uma profissão de fé, o diálogo compreende uma relação consigo mesmo, com os outros e com o transcendente, aspectos necessários para caracterizar o processo educativo relacionado com o diálogo.

Após compreender, com a contribuição dos professores, que o diálogo é um elemento inerente à condição humana e, por isso, uma dinâmica intrínseca ao processo educativo, o questionamento que se estabeleceu foi no sentido de perceber a contribuição do diálogo no processo de ensino e aprendizagem. Tais aspectos foram considerados como definidores de um percurso formativo, seja ele na formação pessoal ou na capacitação profissional. O elemento definidor deste processo é, no entanto, a linguagem. Segundo Platão, *o diálogo seria o modo mais intenso de ensinar e de aprender, na convivência humana.* Ainda segundo o autor, *é através do falar uns com os outros, do escutar uns aos outros, do silenciar uns com os outros, respondência, aquele mesmo que nos provoca a pensar e nos desafia a conhecer e a amar: a realidade, a vida.*

Na continuidade desta reflexão e numa relação bem direta, Hannah Arendt

assegura que o diálogo pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem como elemento mobilizador de pensamentos e afetos, construtos fundamentais para o sujeito que aprende. Este processo mobilizador, no ambiente da sala de aula, poderia potencializar o diálogo, segundo Rosa de Luxemburgo, na medida em que esta troca for estabelecida sem preconceitos, respeitando-se o tempo do outro e buscando-se compreendê-la além de suas capacidades, habilidades e competências. Logo, de acordo com Sócrates, o diálogo não apenas contribui para haver processo de ensino e aprendizagem, mas se constitui em seu pressuposto. Um e outro se cumprem plenamente quando contribuem para que as pessoas “sejam mais” no mundo.

Nesta dinâmica interativa entre o ensino e aprendizagem, o elemento propositivo é que, conforme Simone de Beauvoir, seria que o *dialogar proporciona a possibilidade de pensar de maneira diferente, de confrontar ideias, de aceitar o diferente e abrir espaço para o multiculturalismo no espaço educacional*. Para referendar esta dimensão, Edith Stein afirma que o diálogo potencializa o *exercício da alteridade, de perceber a importância das diferenças e desafios cotidianos*. Nesta mesma linha de pensamento encontra-se a proposta de Sócrates, que propõe o *estabelecimento de redes de ensino e de aprendizagem, de construção colaborativa*. O diálogo não foi feito apenas para transmitir algo a alguém, mas para fazer com que as pessoas consigam compartilhar, refletir e transformar-se. Segundo o depoimento destes professores, o processo de ensino e aprendizagem perpassa a dimensão relacional entre professor e aluno, estabelece conexões com a diversidade dos conhecimentos e projeta, tanto os alunos quanto os professores, para um compromisso social.

Tal comprometimento, principalmente na dinâmica relacional faz com que, segundo Platão, *o aluno ensina aprendendo. O professor aprende ensinando. O diálogo, a meu ver, flui, quando se põe em prática esta reciprocidade*. Nesta dinâmica interativa, ainda segundo o mesmo depoimento, *o professor é apenas um indicar de caminhos. O decisivo é que o aluno, ao seguir os caminhos, a partir das dicas do professor, se deixe ensinar pela Vida mesma*. O diálogo, neste espaço educativo possibilita, portanto, que o professor e o aluno façam, conjuntamente um percurso, levando em conta, no entanto, as responsabilidades de cada um e as potencialidades dos sujeitos envolvidos.

Talvez o aspecto que desponta nesta dinâmica é que o diálogo não se esgota em si mesmo, mas revela sempre uma certa intencionalidade. Conforme Simone de Beauvoir, *utilizar o diálogo em sala de aula pode contribuir para tornar a sociedade mais justa, humana e igualitária*. Neste sentido o diálogo, exercitado no ambiente de ensino e aprendizagem, provoca os interlocutores a pensarem e

projetarem uma possibilidade real para que esta experiência possa se efetivar em circunstâncias sociais mais amplas.

Além do diálogo ser um elemento constitucional do sujeito e caracterizar-se como uma dinâmica inerente ao processo de ensino e aprendizagem, o mesmo pode cooperar com o sentido da vida. Esta potencialidade deveria ser recuperada, principalmente pelo desencanto que pode ser percebido nos jovens estudantes, bem como, pelo desânimo das pessoas que estão convivendo num mundo sem sentido. Por esta razão foi questionado, junto aos professores, a possibilidade de o diálogo, no processo formativo, contribuir com o sentido da vida.

Conforme a contribuição dos professores, o diálogo pode cooperar para a discussão sobre o sentido da vida e, segundo Hannah Arendt, *na medida em que torna possível o compartilhamento de sentimentos, perspectivas, histórias de vida e inúmeras outras formas de viver e habitar o mundo, obviamente, ressignificando e produzindo novos sentidos para a vida*. Na medida, portanto, em que o diálogo preencher de sentido a experiência existencial, Sócrates recomenda que *quando essa vocação se concretiza por meio da educação, o diálogo é chamado a participar como elemento fundante. Aqui entrará o diálogo que, no âmbito da educação, ocorrerá por meio da troca de sentimentos, impressões e projetos de vida*.

Além da interatividade mais humana, o diálogo se efetiva, conforme Simone de Beauvoir, *na medida em que for colaborativo para o crescimento intelectual, cultural e emocional do ser humano, enfim ele deve preparar para a vida*. No mesmo direcionamento, Edith Stein sugere que o diálogo *exige elaboração, reflexão e consequentemente transforma as pessoas e contextos. A partir do diálogo, contribuímos com a consolidação de um sujeito cognoscente, reflexivo e crítico*. Esta seria, portanto, uma das grandes contribuições do diálogo, compreendido desde os clássicos da filosofia, como dialética. Este processo exige, portanto, criticidade e criatividade para desenvolver uma educação emancipadora e construtora de novos ideais.

Por esta razão, o diálogo torna-se uma dinâmica que potencializa os interlocutores e, segundo Rosa de Luxemburgo, *fortalecer o diálogo que atua de modo contributivo é mais que troca, mais que dar e receber, seu propósito mais grandioso é tornar aquele, afetado por ele, capaz de atuar também como um cidadão apto para o diálogo em todas as dimensões da vida*. Esta proposição de compreender o diálogo como um exercício da cidadania, também pode ser percebida entre os clássicos da filosofia, principalmente com Platão. Este conceito, como afirmado anteriormente por Paulo Freire, assemelha-se ao conceito de dialogicidade.

Mas junto com a experiência da cidadania é preciso a vivência reflexiva. Conforme Platão, *a reflexão é a capacidade de deixar ressoar a experiência. É escuta da sonância e ressonância da experiência. É ser capaz de pensar o sentido disso que soa e ressoa na experiência, de escutar seu apelo, de corresponder a ele nessa escuta.* Na correspondência entre a experiência e a reflexão, o processo de ensino e aprendizagem, em diálogo, segundo o mesmo depoimento, *requer que, no escutar uns aos outros, e no falar uns com os outros, nós deslanchemos no projeto de nos pôr em acordo, em harmonia, com o mistério da Vida.* O mistério é, neste caso, o horizonte existencial, e segundo o depoimento deste professor, *apenas se aprendemos a caminhar e a habitar à sombra do Mistério é que o Sentido se nos abre como o caminho que nos conduz à felicidade, para além do que sabemos e podemos e temos, no reino do não saber, do não poder e do não ter.* Neste caso, o diálogo no processo educativo seria uma sonância no mistério de cada ser humano e uma ressonância no Mistério maior que envolve a humanidade.

Considerações finais

Os anos iniciais deste novo milênio, devido a distintos fatores, continuam revelando que a humanidade permanece peregrinando entre luzes e sombras. Apesar dos inúmeros avanços, sejam locais ou globais, o sombreamento de uma sociedade desencantada, os processos culturais desesperançados, e os sistemas de governo desgovernados, continuam preponderantes. Tais razões alimentam, dentre tantas outras, a necessidade de recuperar a possibilidade do sentido existencial.

O processo educativo poderia ser proposto como uma possibilidade para sair desta realidade que subjuga, cada vez mais, os jovens para continuarem imersos no tédio, na angústia e na depressão. Por isso está sendo proposto um projeto educacional que tenha como diretriz o diálogo, caracterizado como uma energia singular e universal que contempla um momento de inspiração, um processo de reflexão e um projeto de proposição de uma vida com sentido.

É por isso que o futuro da humanidade passa pelo diálogo entre os humanos, por suas culturas, seus sistemas religiosos, seus avanços científicos, suas agendas econômicas e suas opções ideológicas. Mas é principalmente no espaço educativo e no processo de ensino e aprendizagem que o diálogo, como um procedimento dialógico, precisa estar presente e ser exercitado como um processo construtivo, crítico e criativo.

Por meio da diversidade de opções dialógicas e diante das inúmeras

oportunidades que o diálogo pode revelar, o sentido da vida deveria referir-se, segundo Boff (2014), à finalidade da vida, à razão de existir ou aos valores existenciais, aspectos que requerem, também, a experiência do transcendente, porque Deus seria o sentido dos sentidos. O sentido da vida assume, assim, um direcionamento que vai ao encontro da sua alma, mas que abrange as potencialidades das demais relações, inclusive da divindade.

Enfim, o depoimento poético do professor, identificado como Platão, poderia ser sugerido para concluir este trabalho. *Para que isso aconteça, a meu ver, é preciso educar não só para o domínio e a conquista do real, para a clareza diurna do conhecimento científico-técnico, mas também e sobretudo para o pensamento que medita o Sentido e que, no não saber, no não poder, no não ter, encontra a pérola negra do Mistério, e consegue ver no escuro desta pérola negra, o brilho mais nobre, o brilho da Noite.*

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa, PT: Edições 70, 2002.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOFF, Clodovis. *O livro do sentido: crise e busca de sentido hoje* (parte crítico-analítica). Volume 1. São Paulo: Paulus, 2014.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Janela sobre o caos*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2009.
- FRANKL, Viktor. *Em busca de sentido*. Um psicólogo no campo de concentração. 44. ed. São Leopoldo, RS: Sinodal; Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GUITTON, Jean. *Deus e a ciência*. Em direção ao metarrealismo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- HENRICH, Dieter. *Pensar e ser si mesmo*. Preleções sobre subjetividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- JUNG, Carl Gustav. *Psicogênese das doenças mentais*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- KAST, Verena. *A alma precisa de tempo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LE BRETON, David. *Desaparecer de si*. Uma tentação contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio*. Ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri, SP: Manole, 2005.

SOUSA, Mauro Araujo de. *Nietzsche*. Para uma crítica à ciência. São Paulo: Paulus, 2011.

SWIDLER, Leonard. *O sentido da vida no limiar do terceiro milênio*. São Paulo: Paulus, 1996.

THIBAUDIER, Viviane. *Jung, médico da alma*. São Paulo: Paulus, 2014.