

LUIZ SÍVERES
Organizador

DIÁLOGO

Um princípio pedagógico



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



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Brasília, DF
Unesco, 2016

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da editora e do Programa Mestrado e Doutorado em Educação da UCB.

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

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial

Afonso Celso Tanus Galvão, Célio da Cunha, Cândido Alberto da Costa Gomes, Carlos Ângelo de Meneses Sousa, Geraldo Caliman (Coord.), Luiz Síveres, Wellington Ferreira de Jesus

Conselho Editorial Consultivo

Maria Teresa Prieto Quezada (México), Bernhard Fichtner (Alemanha), Maria Benites (Alemanha), Roberto da Silva (USP), Azucena Ochoa Cervantes (México), Pedro Reis (Portugal).

Conselho Editorial da Liber Livro Editora Ltda.

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

Capa: *Jheison Henrique*

Revisão: *Ofitex – Consultoria em Linguagem*

Diagramação: *Jheison Henrique*

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

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

192 p. ; 24 cm.

ISBN: 978-85-7963-149-8

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

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

CDU: 37.02

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação: Diálogo 37.02

2. Diálogo: Educação 37.02

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

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

Liber Livro Editora Ltda.

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

Capítulo 4

O diálogo: drama e contradrama da educação

Ivar César Oliveira de Vasconcelos
Luiz Síveres

Introdução

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

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

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

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

1. Drama: a reprodução da reprodução sociocultural

1.1. O enredo

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

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

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

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

1.2. O palco: a escola que só reproduz

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

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

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

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

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

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

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

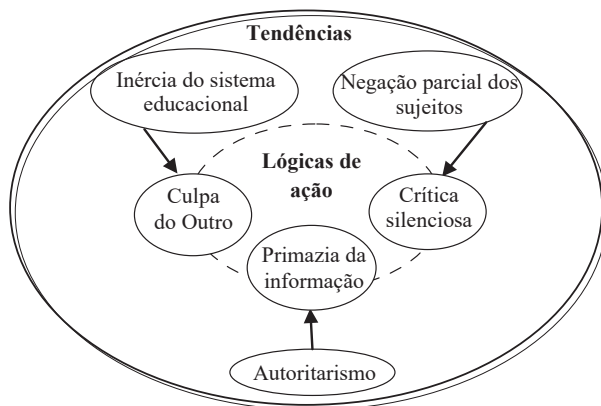
1.3. Os bastidores: a estrutura reprodutiva na sala de aula

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

A proposta de pensar a respeito dessa estrutura situou a reprodução sociocultural, espacialmente, na sala de aula dos cursos de licenciatura, projetando-a para a sala de aula da educação básica e, teoricamente, num circuito de relações sociais integradas. Entende-se que ela se delinea por certas tendências, dentre as quais a inércia do sistema educacional, a negação parcial dos sujeitos e o autoritarismo, fundamentados, respectivamente, em três lógicas de ação: a mútua culpabilização, a crítica silenciosa e a primazia da informação (ver Figura1).

Figura 1

Estrutura reprodutiva na sala de aula



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

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

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

Quadro 1

Base empírico-teórica da estrutura reprodutiva na sala de aula

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

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

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

1.4. Os atores em ação: a pedagogia da reprodução

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

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

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

Figura 2

Pedagogia reprodutora: possíveis tendências e lógicas de ação



Fonte: elaboração dos autores.

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

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

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

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

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

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

ação pedagógica reprodutora, submissa ao sistema de ensino dominante.

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Contradrama: o diálogo e o dialogal na educação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusão

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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