



EDUCAÇÃO, DIALOGICIDADE E FORMAÇÃO HUMANA

Rogério Sousa Pires¹
Noara Teofilo Klabunde²
Vania Meneghini da Rocha³

A educação é resultante da condição do ser humano de estar-no-mundo e da capacidade do educador e do educando de con-viverem com o outro no mundo. O ato de educar encontra sentido na experiência concreta do zelar, cuidar e estabelecer relações com o outro. Isso exige um processo educativo aberto a novas possibilidades de compreender a relação educador/educando, constituída pela dialogicidade. É a partir dessa relação que se tornam possíveis construções de mundos de sentido, sustentadas por esperanças compartilhadas. Nesse contexto, este ensaio teórico tem por objetivo refletir sobre questões éticas, filosóficas, políticas e pedagógicas da prática docente, com enfoque na pedagogia libertadora, de modo a suscitar ações educativas orientadas por uma intervenção humanizadora como parâmetro para a ação pedagógica nas escolas.

Ao situar seu fazer no mundo da vida, por meio da experiência de relacionar-se com o educando em seu modo de se constituir como ser-no-mundo no espaço da escola, o educador pode contribuir para uma ação centrada na reflexão de uma pedagogia como prática da liberdade em diálogo com o enfoque fenomenológico na educação permitindo assim, uma reflexão que fundamente a formação cidadã. Logo, a escola é o espaço privilegiado para a presença do protagonismo político no ato de educar como esperança ativa da cidadania em situações concretas da realidade do país.

¹Professor do Instituto Federal Catarinense - Campus Araquari. Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba.

²Pedagoga do Instituto Federal Catarinense - Campus Araquari. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná.

³Pedagoga do Instituto Federal Catarinense - Campus Araquari. Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville.

Freire, em sua *Pedagogia do Oprimido*, quando fala da “concepção bancária e a contradição educador-educando” (2003, p. 62-68), faz-nos lembrar que a superação de processos desumanizadores que geram opressão, manipulação e exploração encontra-se numa práxis educativa que possa verdadeiramente contribuir para o desenvolvimento da vida. E isso se faz com saberes práticos e políticos necessários à construção de sentido para a existência humana. Tudo isso, ocorre no mundo, palco fenomênico existencial. “Lugar de encontro [...] de homens que, em comunhão, buscam ser mais”. A “vocação para ser mais”, humanizar-se, subentende uma “fé nos homens”, que revela-nos o potencial do ato de fazer/refazer, de criar/recriar, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direitos de todos (Freire, 2003, p. 81).

Acreditar num processo educativo, significa crer que a educação pode ser reencantada mediante uma práxis autêntica, promotora de significado. Educação viva que é diálogo existencial, expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. Contudo, a decisão e compromisso em colaborar na construção de um mundo melhor está em nossas mãos, na ação para o compromisso em ajudar as pessoas a serem “mais”, a serem humanos.

Assumir a vida, ser mais, envolve uma relação de enfrentamento com sua realidade. E como “consciência de si e do mundo, o homem vive uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade” (Freire, 2003, p. 90). É nas “situações limites” (Idem, p. 91) que o homem, “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, cria a história e se faz histórico-social” (2003, p. 92), afirma Freire.

O diálogo como fenômeno humano revela-nos algo que é próprio dele mesmo: *a palavra*, que encerra em si ação e reflexão, pois “não há palavra verdadeira que não seja práxis”, afirma Freire (2003, p. 77). Assim, quando dizemos a palavra, ou a pronunciamos, implica em transformar o mundo. Para Freire, “a existência, enquanto humana, não pode ser muda” (2003, p. 78), é no ato de pronunciar o mundo, transformá-lo que os homens se fazem.

Ao pronunciar-nos dialogicamente, não de forma fechada, mas aberta, a relação eu-tu é sempre re-visitada. “Se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho” que nos possibilita significar

a nossa existência. Como exigência existencial, o diálogo “é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos” que habitam o mundo a “ser transformado e humanizado”. O diálogo “não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias a serem consumidas pelos permutantes”. Trata-se de um ato de criação no qual os homens pronunciando o mundo vão conquistando-o para a efetivação da liberdade (2003, p. 79).

Na obra de Paulo Freire, destaca-se o respeito pelo ser humano, a luta contra o homem-objeto, o oprimido, que está inserido numa sociedade injusta e violenta. Um tema central em Freire é a liberdade⁴, dentro de um horizonte que tem a humanização como possibilidade. O amor ao mundo e aos homens é o fundamento essencial para a manutenção da educação dialógica. Ele é compromisso com a causa dos homens em se libertarem dos opressores. “Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível diálogo” (2003, p. 80).

Para Paulo Freire, a educação é um processo de diálogo através do qual o educador e o educando constantemente problematizam o seu estar no mundo e sua ação sobre o mundo. Uma educação autêntica se faz nas relações homens-mundo. “Mundo que impressiona e desafia a uns e outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças” (2003, p. 84). Lembrando que é no diálogo que os homens encontram-se para serem mais, o qual não pode ser feito sem esperança.

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não bancária, é que os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo-o, discutindo sua própria visão de mundo. Processo que deve ser buscado dialogicamente, do qual o ser humano é participante. “O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana, ele é relacional” (Freire, 2003, p. 16). “A intersubjetividade em que as consciências se enfrentam, dialetizam-se, promovem-se, é a tessitura do processo histórico de humanização” (2003, p.17) que emerge do mundo-da-vida enquanto projeto humano.

⁴ Para uma melhor compreensão da temática da liberdade, consultar: FREIRE, Paulo. *Educar como prática da liberdade*. Uma educação como prática da liberdade proposta por Freire luta pela democracia e justiça, acreditando no seu poder libertador, que gesta uma transformação global do homem e da sociedade. Tal educação só realizar-se-á numa sociedade onde existam as condições econômicas, sociais e políticas de uma existência em liberdade



O exposto acima faz-nos lembrar que a liberdade autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens, pauta-se pela situacionalidade dos sujeitos, onde eles mesmos possam pensar, discutir seu pensar, sua própria visão de mundo. “Como ‘corpos conscientes’, o homem não pode ser depósito de conteúdos, mas problematizador” (Freire, 2003, p. 67), respondendo às situações limites nas suas relações com o mundo. Devemos ter uma consciência crítica aos postulados comunicados e existenciar a comunicação. E isso se faz “lendo o mundo”, “lendo a palavra”.

A natureza mesma da educação enquanto fenômeno e atividade humana é um processo de construção da liberdade e humanidade do indivíduo e do coletivo. Nessa perspectiva, a educação é chamada à missão de criar acessos para a construção de sentido para a vida, avançando mais concretamente para a humanização. Nessa construção de mundo do sentido, ou mundos-de-sentido, a educação tem a importante tarefa de tornar concretamente possível a humanização dos homens.

A educação como parte integrante do pro-jeto⁵ humano que se estende no fazer e transfazer de cada um individual e coletivamente, o individual e o coletivo se interpenetram formando redes interconectadas. Nas palavras de Joel Martins, “o transfazer refere-se a como o ser humano enquanto indivíduo sente o mundo e, a partir do que, lhe atribui significados. Significa ir além de superar um simples fazer. É um recriar interminável e sempre inacabado, pois o ser humano é sempre um ser de possibilidades” (Martins, 1992, p. 22).

Como ser de possibilidades, somos também sujeitos que se relacionam entre si, cujas ações trazem consigo um horizonte de sentido, que é produzido na cotidianidade do existir humano. A busca por viver uma vida que vale a pena ser vivida e com sentido remete-nos para algo que faz parte da essência humana, o humano.

O reconhecimento do outro em mim é fundamental para se trabalhar fenomenologicamente no âmbito da educação, quando se assume “a postura de busca pelo

⁵ Projeto é o que lança à frente, atualizando-se em ações e programações na temporalidade e na espacialidade mundanas. Pro-jeto humano é o que lança à frente as possibilidades do humano atualizar-se na dimensão do tempo vivido. Cf. BICUDO, M.A.V. A contribuição da fenomenologia à educação. In: *Fenomenologia uma visão abrangente da educação*, p. 11.

sentido e significado do que se faz e do que se escolhe” (Bicudo, 1999, p. 13). Para tanto, uma práxis consciente, clara e comprometida será capaz de dar fundamentos consistentes para ações eficazes ao se desejar um mundo mais humano.

A práxis educativa sob um olhar fenomenológico “entende a educação como cuidado com o projeto do humano em suas possibilidades de ser mundano e temporal” (Bicudo, 1999, p. 46). Trata-se de uma práxis que exige uma atitude vinculada ao mundo-da-vida, encarnada no mundo, onde estamos inseridos, com experiências próprias. É através do meu corpo-próprio-mundo que percebo o outro, “uma realidade viva que interaciona, que deseja, que se comunica, que age” (Bicudo, 1999, p. 48), e ao mesmo tempo busca significar o que se apresenta à consciência daquilo que é vivenciado na comunidade.

Encontrar o sentido de uma práxis educativa está em apostar num sentido de vida mais humano, e não pleno, conforme nos observa Sung: “O que podemos e devemos fazer é construir uma sociedade mais humana e justa, mas não uma sociedade plenamente justa e harmoniosa” (2002a, p. 178). O potencial de humanizar se reside na esperança de que um mundo mais humano possa ser desejado por todos que se sensibilizam e sentem uma indignação ética diante das injustiças que reforçam as tendências de desumanização.

Deste modo, de acordo com Sung (2006),

Uma educação que não é capaz de revelar progressivamente o sentido do ato de se esforçar para aprender também não é capaz de revelar um sentido mais humano. Assim, ao invés de colaborarmos com a realização da vocação para humanização, podemos reforçar as tendências da desumanização. (Sung, 2006, p.49)

Jung confirma a tese de que o amor é essencial à vida, quando diz que “uma sabedoria que está precisando ser ensinada e aprendida é a que nos ensina que não se pode ser feliz e amar a si próprio se não é capaz de se abrir ao sofrimento de outras pessoas, se não se é capaz de se ter uma sensibilidade solidária” (Sung, 2002a, p. 172).

Trata-se de anunciar e desejar uma “solidariedade para com os excluídos, uma vida digna e prazerosa de todos e um sentido mais humano” da vida aparece-nos como possibilidade (Assmann, 2000, p. 134), fomentada por um desejo de um mundo mais humano, acolhedor, onde as esperanças e utopias façam parte de um novo horizonte. A

insensibilidade face ao problema da exclusão social por parte de alguns grupos da sociedade é motivo de preocupação, quando se fala de exclusão. A indiferença também constitui em outro fator que tem colaborado para o aumento da injustiça social.

A dimensão da sensibilidade solidária tem sido desencantada pela falta de uma espiritualidade, o qual deveria ser exercida na experiência do amor ao próximo. Um amor-solidário, “que luta por uma vida digna às pessoas excluídas, que se persevera no tempo à medida que é movido por uma experiência profunda de solidariedade e de indignação ética nascida da compaixão” (Sung, 2002a, p. 173). O reconhecimento de uma ética que vê na responsabilidade uma atitude e disposição em ajudar as pessoas a tomarem consciência da sua condição humana e rever as suas “verdades” é imprescindível.

O respeito e diálogo constituem componentes essenciais à abertura ao outro, à condição humana de pessoas que sofrem com o processo de exclusão social e com a insensibilidade. O desafio que nos é colocado: *a inclusão* exige a conversão para a solidariedade como imperativo ético, como um valor e uma exigência ética” (Sung, 2002b, p. 46-47). A superação do fenômeno da exclusão surge quando damos lugar à esperança. Esperança quando direcionamos o nosso olhar para os excluídos e nos abrimos à sua condição humana. Olhar esse que aposta na esperança da construção de uma sociedade inclusiva, livre de preconceitos e ideias postuladas como verdades absolutas, a fim de que as relações sejam significativas.

Educar para a superação da exclusão social traz no seu bojo o educar para a solidariedade. Ao educar para a superação da exclusão damos visibilidade a uma pedagogia da esperança, que nos ensina a compreender por meio do diálogo que a convivência com as ambiguidades da condição humana é algo a ser aprendido em espaços que valorizem o potencial do ser humano. Espaços que proporcionam uma aprendizagem compartilhada, no desejo de habitar o mundo que construímos capaz de acolher a vida.

Ao vivenciar a esperança, a luta contra a exclusão, por uma sociedade inclusiva, deve passar pela educação. Uma educação humanizante que deve trazer um sentido ético do existir humano, a responsabilidade. E como prática social, a educação refere-se a uma consciência ética na formação humana, uma sensibilidade em face da condição humana das pessoas excluídas, que se torna num “abrigo” para elas ao expor-nos para cuidar do



humano. Trata-se de educar para a esperança, para um pensar ético, que remete-nos à construção de um mundo melhor e habitável, possibilitador de uma vida mais digna a todos.

Referências:

ASSMANN, Hugo & SUNG, Jung Mo. **Competência e sensibilidade solidária**: educar para a esperança. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BICUCO, M.A.V., et al. **Fenomenologia**: uma visão abrangente da educação. São Paulo: Olho d'Água, 1999.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 36.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo**: educação como póiesis. São Paulo: Cortez, 1992.

SUNG, Jung Mo. **Conhecimento e solidariedade**: educar para a superação da exclusão social. São Paulo: Salesiana, 2002a.

_____. **Sujeito e sociedades complexas**: Para repensar horizontes utópicos. Petrópolis: Vozes, 2002b.

_____. **Educar para reencantar a vida**. Petrópolis: Vozes, 2006.