

Educação e Diálogo: Construindo o Humano¹

Lúcio Gomes Dantas
Francisco Silva Cavalcante Junior

RESUMO

A educação, em especial no *locus* escolar, trata de humanizar as relações, a partir da aprendizagem centrada na pessoa, na perspectiva da psicologia, da pedagogia e da filosofia humanistas, baseadas, sobretudo, no pensamento de Carl Rogers, Paulo Freire e Hannah Arendt, respectivamente. A prática pedagógica entre os sujeitos nela envolvidos, seja ele o educador, seja ele o educando, desenvolve conhecimento e atitudes reflexivas que contribuem para a mudança do sujeito social e de seu entorno. Nesse sentido, refletimos a escola como espaço democrático em vista de uma autêntica comunidade dialógica, exponenciando a curiosidade, a investigação, a confiança, o diálogo como construção da autoeducação em que os sujeitos possam ser realmente o que são, valorizando, assim, o florescimento do ser humano através de expressões autênticas, efetivas e libertadoras.

Palavras-chave: Autonomia; Educação dialógica; Formação humana.

Education and Dialogue: building the humane

Abstract

The education, in special in the school *locus*, negotiates of humanizing the relations, from the apprenticeship centered in the person, in the psychology, of the pedagogy and of the philosophy humanist perspectives, based on, especially, in the thought of Carl Rogers, Paul Freire and Hannah Arendt, respectively. The pedagogic practice between the enfold subjects, is he the educator, be he it educating, develops the knowledge and reflexive attitudes that contribute to the change of the social subject and of his I tip over. In this sense, we reflect the school like democratic space in view of an authentic dialogic community, potentiates the curiosity, the investigation, the confidence, the dialog as construction of the self education in which the subjects could be really what they are, valuing, so, the florescence of the human being through authentic, effective expressions and liberators.

Key-words: Autonomy, Independence, Dialogic Education, Human.

¹ Artigo escrito a partir da comunicação oral, apresentado na Cátedra RELUS (Rede Lusófona de Estudos da Felicidade), na Universidade de Fortaleza (UNIFOR) em 30 de junho de 2006.

“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

Paulo Freire

Introdução

A educação dá aos seres humanos o sentido do mundo em que vivemos, as direções em que esse mundo se move e da parte que daí desenvolve. A escola, por sua vez, possibilita a chave intelectual e moral para que possamos compreender não só o mundo contemporâneo, mas também o mundo dos valores em toda sua plenitude. Nesse sentido, a escola, hoje, pode recuperar a importância da formação mais ampla do ser humano, pautada na ética dialógica. Portanto, acreditamos que essa perspectiva forma a pessoa, não só para o seu próprio desenvolvimento, mas também a serviço do desenvolvimento social ou coletivo.

A pessoa, ao mesmo tempo sujeito e destinatário da educação, passa a ser formada no âmbito escolar, não só como indivíduo isolado, mas como ser em relação ou ser de relação. Essa característica não é acidental no processo de formação, mas pertence ao próprio âmago da educação para a liberdade.

A relação professor-aluno cria um espaço e um tempo potencialmente fecundos para o desenvolvimento do diálogo e, dessa forma, as partes se expressam. O pronunciamento dos sujeitos, pela palavra, denota a interioridade como essência do próprio diálogo ou da consciência de quem pronuncia. O espaço da sala de aula introduz multiculturalmente o desvelamento das realidades dos sujeitos nela envolvidos, ambiente que, de acordo com o psicólogo humanista Carl Rogers, “poderia criar uma situação na qual alunos e professores se descobriam cada vez mais como fonte de valores, alcançando a consciência de que o bom da vida é interior e não depende de fontes externas” (2005, p. 67). Diante disso, educadores e educandos se deparam com a tradição e com a inovação, com a conservação e a criação. Esse processo dialético torna-se importante para a construção do pensamento crítico e transformador e da construção da alteridade.

Portanto, nunca será de menos entrar em contato com a tradição, com os mestres em todos os âmbitos da experiência humana,

porque assim aprendemos a dialogar com aqueles que caminharam primeiro, pois, como diz Brandão: “todo aquele que ensina aprende com quem aprende. Todo aquele que aprende ensina ao que ensina. Toda a educação é uma vocação ao diálogo” (2005, p. 118). Essa dialogicidade marca a construção real de uma interação concreta entre as pessoas, visto que, pela liberdade, nos estabelecemos no mundo e com o mundo na qualidade de sujeitos. Percebe-se, nesse processo, uma educação que pretende humanizar as pessoas, na medida em que rejeita todas as formas de manipulações e foca o ser humano como artífice da sua própria educação. Pessoas que se cruzam no caminho da missão do educar, pois não estamos sozinhos. Trata-se, assim, de humanizar a própria relação pedagógica.

Dessa forma, a pedagogia humanizadora, através do diálogo e para o diálogo entre sujeitos, possibilita uma educação integral, visando à formação autônoma, dialógica e libertadora. Neste artigo, enfatizaremos, então, o diálogo como meio de se formar seres mais plenos e mais humanos em vista da vida boa.

A expressão do diálogo

As práticas educativas, na escola, funcionam como princípio ético-humanizador e podem potencializar o desenvolvimento dos educadores e dos educandos, como possibilidade de realização plena. Como afirma Justo: “à escola cabe a tremenda e nobre tarefa de facilitar a eclosão e o desabrochar mais pleno possível das virtualidades dos alunos” (2002, p. 137).

O sistema de valores sociais e éticos de uma sociedade, assim como suas mais diversificadas heranças culturais, chega aos indivíduos que dela fazem parte através do processo de socialização. Esta socialização possibilita a transmissão desses valores, das gerações mais velhas às gerações mais jovens, que os internalizam e os modificam dentro do processo de interação social, como nos aponta a pensadora alemã Arendt: “do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos” (1992b, p. 226), sendo esta uma responsabilidade que o adulto assume perante o mundo. A mesma autora afirma ainda que:

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por

este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo (*Ibidem*, p. 239).

Assim, a responsabilidade pelo mundo cria uma categoria ética para aqueles que ensinam a cuidar dele. Igualmente, o educador brasileiro Paulo Freire, expoente da pedagogia humanista libertadora, nos diz:

(...) A qualidade ética da prática educativa libertadora vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da *natureza* humana constituindo-se na História, como *vocação* para ser mais. Trabalhar contra esta vocação é trair a razão de ser nossa *presença no* mundo, que terminamos por alongar em *presença com* o mundo (2003d, p. 91).

O filósofo americano Dewey, por sua vez, acrescenta que os

elementos fundamentais do processo educativo são, de um lado, um ser imaturo e não envolvido – a criança - e, de outro, certos fins, idéias e valores sociais representados pela experiência amadurecida do adulto. O processo educativo consiste na adequada interação desses elementos (1978, p. 42).

A escola passa a ser esse lugar do passar e do indicar: pessoas mais experientes na vida indicam saberes, contam, recontam, transformam. São experiências acumuladas, codificadas, sistematizadas e propostas como orientação aos que entram na vida e põem-se a caminhar.

A educação integral da pessoa tem seu lugar na pedagogia humanista. Essa educação emerge dos sujeitos capazes de se comunicar e de compreender que o mundo e o conhecimento não estão fragmentados, compartimentalizados. A educação integral liga os rompimentos entre “vida” e educação, une as partes e tenta compreender o sujeito de maneira mais sistêmica, mais integrada. Diante disso, Mogilka afirma: “o ser humano é entendido como um organismo complexo, onde são indissociáveis mente, corpo e sociedade, isto é, ele é um ser bio-psico-social” (1999, p. 61).

Para validar essa reflexão, buscamos a contribuição de Paulo Freire, por defender uma educação que pretende humanizar as pessoas,

ao passo que rejeita as manipulações opressoras e foca o ser humano como artífice da educação.

A escola humanizada, por conseguinte, pode ser palco em que educadores e educandos busquem o desenvolvimento do pensamento reflexivo, que implica consciência, autoconsciência e expressão, o que contribui para o aprimoramento de nossa relação com o mundo e com as demais pessoas, assim como com nossa própria identidade. Freire, nesse sentido, enfatiza o potencial do diálogo como uma

(...) exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tão pouco torna-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (2003b, p. 79).

Por sua vez, a expressão, como forma da dialogicidade, propicia o surgimento de significados proporcionando o diálogo, ao mesmo tempo em que nos integra. Logo, falar e escutar implicam reciprocidade, tolerância e respeito. Expressar-se através da linguagem permite reconhecermo-nos como seres sociais, vinculados aos que nos escutam.

A linguagem transforma-se em palavra como pronunciamento da existência humana, fundamento para que as pessoas se entendam, compreendam o mundo, a si próprias e as suas interações. A palavra é ação e reflexão, da ação como reinvenção do mundo, significação da realidade pelo entendimento mútuo oferecido pela palavra pronunciada; e da reflexão como retorno à ação, à realidade em busca da transformação.

A esse respeito, ratificamos essa premissa fundamentados em Arendt onde diz: “só falando daquilo que se passa no mundo e em nós próprios é que o humanizamos, e ao falarmos disso aprendemos a ser humanos” (1991b, p. 35).

Através da palavra, portanto, inserimo-nos no mundo, “é a maneira humana de *apropriação*, e, por assim dizer, de desalienação do mundo no qual, afinal, cada um de nós nasce, como um recém-chegado, como um estranho” (ARENDDT, 1992a, p. 77). Tal observação vem confirmar a nossa idéia de que a escola passa a ser uma miniatura de mundo, onde as gerações efetivam a pluralidade humana, espaço da ação e da palavra. A ação torna-se inseparável da palavra, e esta depende do discurso não só para interagir e revelar-se diante dos demais, mas

também, para dar sentido à existência humana. Segundo a mesma autora: “sem o discurso, a ação deixaria de ser ação, pois não haveria ator; e o ator, o agente do ato, só é possível se for, ao mesmo tempo, o autor das palavras. A ação que ele inicia é humanamente revelada através de palavras” (1991a, p. 191).

Nesse sentido, é com maestria que o pensamento arendtiano introduz o conceito de *natalidade* – o nascimento – como contrário à morte, que caracteriza a metafísica. A natalidade significa que todos nós nos iniciamos para o mundo através da ação. Daí a relação entre nascimento e ação, que pode ser apreendida através da comunicação das experiências individuais. Construir novos começos, de acordo com Arendt, dá-se:

No nascimento de cada homem esse começo inicial é reafirmado, pois em cada caso vem a um mundo já existente alguma coisa nova continuará a existir depois da morte de cada indivíduo. Porque é um começo, o homem pode começar; ser humano e ser livre são uma e a mesma coisa (1992b, p. 216).

Encontramos aqui o vínculo entre a ação, como capacidade de dar início espontaneamente, como algo imprevisível, e a liberdade, ambas radicadas ontologicamente na natalidade humana. Essa liberdade vem existir com o advento das pessoas que são capazes de agir e de falar no mundo pelo diálogo, possibilitando a pluralidade humana.

A esse respeito, Freire (2003b) ensina que as condições do diálogo são: o amor, a fé, a esperança e o pensamento crítico. Ademais, ele corrobora a idéia de que uma autêntica disposição para uma educação libertadora funda-se nos diálogos que reúnem essas características.

Ora, o amor implica o reconhecimento do outro como um ser livre e criador. Dar a palavra ao outro é reconhecer-lhe o direito de ser ele mesmo. Dirigir nossa palavra ao outro implica assumir a própria responsabilidade sobre o que decidimos e fazemos, pois toda palavra dita com amor é autêntica e transformadora. Sobre esse aspecto, Freire diz: “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que a infunda” (2003b, p. 79).

Dessa forma, vai-se investindo na liberdade do sujeito pessoal para uma comunicação intercultural por meio de um autodirecionamento

democrático e na preparação de mudanças (TOURAINÉ, 1999). Tal observação vem complementar o que Arendt confirma:

A faculdade da fala e a pluralidade humana se correspondem, não só no sentido de que uso palavras para a comunicação com aqueles com quem estou no mundo, mas também no sentido – até mais relevante, de que ao falar comigo mesmo, vivo junto comigo mesmo (1993, p. 101).

Ademais, ainda em relação ao diálogo, Rogers afirma: “*sinto que é extremamente compensador aprender, em grupo, nas relações com outra pessoa, como na terapia, ou por mim mesmo*” (2001, p. 319), o que realça, nessa perspectiva, um processo grupal ou individual, como terapêutico.

Cavalcante Junior ratifica o pensamento acima, enfatizando que:

a compreensão da pluralidade humana é crucial para descobrirmos potenciais humanos. Além de plurais, precisamos ser democráticos, criando oportunidades iguais para pessoas demonstrarem o que elas são e sabem ou raramente os seus potenciais serão reconhecidos. Os seres humanos precisam de espaço e de tempo para se revelarem (2003, p. 40).

Isso nos levou a crer na potencialidade das pessoas, de poderem se expressar em sua forma mais autêntica, desvelando os potenciais oprimidos e deixando que suas comunicações sejam mais livres, mais verdadeiras (*Ibidem*, p. 13). E, em nossa opinião, a escola é o espaço propício para, a partir da pluralidade de professores e estudantes, poderemos ter a oportunidade de demonstrar uma condição humana de transformação e acreditarmos que somos capazes de uma mudança qualitativa.

Por fim, reiteramos nossa crença no diálogo fundamentado no amor. Para tanto, é importante citar o pensamento de Freire que estabelece, assim, uma relação amorosa e dialógica entre as pessoas na esperança da transformação do ser humano, visto que

o amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. (...) Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais. (...) Não seria possível buscar sem esperança. Uma educação sem esperança não é educação (2003a, p. 29-30).

No tocante à concepção freireana de que uma das condições para o diálogo é a fé nas pessoas, acreditamos piamente que esta possibilita um clima de confiança, veracidade e respeito entre os que dialogam. Estamos convencidos, portanto, de que os demais podem pronunciar-se livremente, pois “não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 2003b, p. 81).

Diante disso, a confiança estabelecida entre os interlocutores dará testemunhos reais de suas intenções. Nesse sentido, Rogers vai nos dizer que:

se *todas* as atitudes e sentimentos, não importa quão ‘extremos’ ou ‘irreais’ sejam, forem respeitosamente levados em consideração; [...] então a confiança aumenta: no indivíduo, a autoconfiança; e, no grupo, a confiança geral (2001, p. 129-130).

Igualmente, um outro elemento constitutivo para um diálogo é a esperança. Esta não deve ser confundida com uma esperança passiva, pois, para Freire, a esperança é dinâmica, é uma busca incessante, coletiva e corajosa; ela dá sentido ao processo educativo e o impulsiona. De acordo com ele, “a esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, [...] não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens” (2003b, p. 82).

E, finalmente, o pensamento crítico surge como compromisso que busca incessantemente a verdade que plasma a prática do diálogo. Os educandos e os educadores que elegem o diálogo como centro de suas relações, vêem-se impulsionados a encontrar contra-exemplos, formular hipóteses, descobrir regras, tirar conclusões e comprometer-se com o processo educativo em que cada um descubra no outro uma fonte de novos conhecimentos, capaz de ajudar-lhe a moderar seu próprio pensamento. Pensar crítico, para Freire (*Ibidem*), “é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. ‘Banha-se’ permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme”.

Assim sendo, a escola é convidada a rever suas relações de poder, seu currículo, sua reprodução social, interagindo com os sujeitos sociais que comunicam suas experiências de transformação de si mesmos e de seu entorno (CAVALCANTE JUNIOR, 2003), o que ajuda

a despertar, em cada pessoa, a consciência de sua própria dignidade, e, também, a sua capacidade de assumir a responsabilidade de fazer a sua parte para possibilitar vida, e vida de qualidade.

Um desafio central hoje, a nosso ver, é que a educação possa exercer seu papel de instrumento de promoção humana em uma sociedade de exclusão, onde grande número de pessoas é simplesmente dispensável. O acesso ao conhecimento, o resgate do belo, da verdade, do bem, a valorização da pessoa podem determinar, significativamente, a manutenção ou a transformação dessa realidade.

A expressão de ser

O coletivo se constrói com identidades diferentes, e cada um tem o direito de ser o que é e, desse jeito, complementa o conjunto. Educação padronizada, por vezes, não desenvolve o potencial individual e tampouco contribui para o enriquecimento da construção coletiva. Como diz Touraine:

O sonho de submeter todos os indivíduos às mesmas leis universais da razão, da religião ou da história, sempre se transformou em pesadelo, em instrumento de dominação; a renúncia a todo princípio de unidade, a aceitação de diferenças sem limites, conduz à segregação ou à guerra civil (1999, p. 25).

A missão de educar traz o gesto amoroso do compartilhar com amor, na perspectiva de formar, não no sentido de enquadrar, emoldurar, mas de possibilitar aos que ingressam no processo educacional o tempo para a curiosidade, para as descobertas no prazer de aprender. Nesse sentido, como educadores-professores, temos algo a oferecer, como afirma Freire:

Enquanto professores, temos algo para oferecer, e devemos ter muita clareza quanto a esse nosso oferecimento, nossa competência e diretividade. Mas o oferecimento não é um oferecimento paternal. Não é um gesto de dádiva angelical do professor. Na perspectiva libertadora, não temos nada para dar, realmente. Damos alguma coisa aos alunos apenas quando intercambiamos alguma coisa com eles. Esta é a relação dialética, em vez de uma relação manipuladora (FREIRE & SHOR, 2003, p. 204-205).

A escola, então, como ambiente de sistematização de saberes, pode ser um espaço de relações autênticas, contínuas e diárias entre estudantes e professores. Essas relações potencializam positivamente educandos e educadores em uma autodescoberta do prazer do ensinar-aprender, que segundo Rogers, pelo “fato emocionante de que quando os olhos de um estudante se acende com nova descoberta, um novo conhecimento que lhe enche e ilumina a vida, isto faz valer a pena todo difícil trabalho, o esforço pessoal de ensinar” (1986, p. 31). Talvez, aqui, resida a magia da educação, em um processo de busca constante, pois “o conhecimento precisa de expressão e de comunicação. Não é um ato solitário. Além de ser um ato histórico, gnosiológico e lógico, contém um quarto elemento que é a sua dimensão dialógica” (GADOTTI, 2005, p. 11).

A missão educativa nas escolas poderia ser alimentada não somente pela razão e pelo conhecimento, mas também pelas relações que nos tocam afetivamente o coração e que marcam afirmativamente a vida. Aquelas que, por exemplo, nos arrebatam quando um professor nos estimula para uma pesquisa marcada pela curiosidade, pela descoberta; na preparação de nossas celebrações com a turma ou com a escola; nas oportunidades em que nos deparamos com as múltiplas formas de expressar nossos sentimentos; ou nas relações de amizades que vão-se fortalecendo ao longo de nossos cotidianos escolares. Enfim, só assim podemos desejar a mudança no interior de cada um de nós e, a partir dela, vislumbrar um mundo mais humano. Aprender com a própria condição de quem procura, aprender com o conhecimento e com as descobertas. Sobre isso, Rogers vaticina:

O único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, o que aprendeu a adaptar-se e a mudar, o que se deu conta de que nenhum conhecimento é garantido, mas que apenas o processo de *procurar* o conhecimento fornece base para a segurança (1986, p. 126).

Por tudo isso, observa-se que, nas sociedades ocidentais de início do século XXI, a escola, instituição socializadora por excelência, tem um poderoso e importante papel na educação das novas gerações e na configuração em sua pauta de valores que exponenciem o desenvolvimento da pessoa, a partir de uma ação dialógica e comunicativa.

Ao propor uma educação dialógica, expressão forte e marcante do pensamento pedagógico, Freire vai-nos dizer que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber,

mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados” (2002, p. 69). Aliás, é o que Touraine diz também com respeito à prática do diálogo em sala de aula, pois o autor espera

que a escola leve os alunos a dialogar, ensine-os a argumentar um contra o outro, analisando o discurso do outro, ao mesmo tempo para aprender a manejar a língua nacional e para se tornar capaz de perceber o outro, que é a condição de uma vida em comum (1999, p. 333).

Não seria isso a humildade dos sábios? Do testemunho como presença marcante da aprendizagem, do eterno aprendiz, pois, como disse Dimenstein: “um dos problemas do aprendizado é que o aluno não vê o professor aprendendo. Na verdade, o professor, teoricamente, ensina, mas não se mostra aprendendo. Então, o aluno não tem o exemplo moral do professor aprendiz” (2003, p. 49).

E mais, o professor educador precisa saber ser humilde, expor seus sentimentos sem medo, falar do próprio medo, não mediar seus diálogos permeados de hierarquias daqueles que sabem e daqueles que não sabem, reforçando a velha dicotomia na educação, pois, seguindo o raciocínio de Rogers: “Quando o facilitador é uma pessoa real, sendo o que é, ingressando num relacionamento com o estudante sem apresentar-lhe uma máscara ou fachada, ela tem muito mais probabilidades de ser eficiente” (1986, p. 128), as relações vão-se tornando mais autênticas e genuínas.

Freire compactua com esse mesmo pensamento: “falando de seu medo, de sua insegurança, o educador vai fazendo, de um lado, uma espécie de catarse indispensável ao controle do medo, de outro, vai ganhando confiança dos educandos” (2003c, p. 67). Mas nem sempre é fácil de se conviver com esse ideal humanista, sobretudo num mundo plural. Os ideais não se impõem nem se exigem. Só se chega a eles pelo convívio vital e dialógico. As relações humanas educam e a educação as aperfeiçoa. Por isso, é esse um papel preponderante, também, das famílias, de um cultivo pessoal e da relação com a escola, já que, como afirma Damke:

somente é possível dialogar quando temos um mundo comum de modo que todos os interlocutores saibam em torno de que está falando. Daí, a necessidade de partir do contexto próximo dos alunos, que inclui suas experiências, saberes e cultura (1998, p. 36-37).

A educação é vista aqui como um processo de crescimento na habilidade de reconstruir as próprias experiências para que se possa viver uma vida mais plena, mais feliz, qualitativamente mais rica. Dewey ilustra bem essa assertiva quando diz que “em certo sentido, tôda [sic] experiência deveria contribuir para o preparo da pessoa em experiências posteriores de qualidade mais ampla ou mais profunda” (1971, p. 41). A experiência reflexiva resulta em novos conhecimentos, constituindo o paradigma de compreensão da cognição. Pois, vida e educação são inseparáveis. O referido autor acrescenta: “E feliz aquêle [sic] que não teve, para poder progredir profissional e intelectualmente, de desaprender o que veio a aprender na escola” (*Ibidem*).

Alves, a partir do referencial psicanalítico, ratifica o pensamento acima, e diz:

Não há pedagogia ou didática que seja capaz de dar vida a um conhecimento morto. Acontece, então, o esquecimento: o supostamente aprendido é esquecido. Não por memória fraca; é esquecido porque a memória é inteligente. A memória não carrega conhecimentos que não fazem sentido e não podem ser usados. [...] O aprendido é aquilo que fica depois que tudo foi esquecido (2002, p. A3).

Seria, assim, a escola um necrotério de saberes, onde as pessoas que por ali passam teriam uma breve conclusão de que o aprendido foi estéril em seu cotidiano? Alves, em diálogo com Dimenstein, diz ainda que: “esquecer o sabido para se lembrar do esquecido. É preciso ter olho novo para ver as coisas velhas de maneira diferente” (2003, p. 107). Eis um bom desafio para os que fazem educação. Preparar os alunos para uma participação ativa e adequada na sociedade democrática. Essa preparação não é sequência posterior ao ensino, mas deve ser a vivência do próprio dia-a-dia do aluno na escola.

Mais uma vez, concordamos com Dewey quando ele nos propõe o prazer em aprender acompanhado de emoção, afinal:

alguma coisa que nos excite agradavelmente, temos prazer. É a reação momentânea imediata que produz o prazer. Felicidade difere, em qualidade, não só de prazer, como de uma série de prazeres. [...] As emoções que acompanham o crescimento progressivo do curso de uma ação, de um movimento contínuo de expansão e realização, constituem a feli-

cidade: paz ou contentamento mental a que, se vivo e forte, chamamos de alegria (1978, p. 81).

Portanto, podemos dizer que essa alegria acompanha o deleite das pessoas de irem se tornando cada vez mais autênticas, mais felizes. Quem sabe, assim, sermos efetivamente co-responsáveis por um mundo melhor, privilegiando as relações mais humanizadoras.

Considerações Finais

Diante do exposto, fica a esperança em nós, educadores do presente, como responsáveis por uma melhoria educacional, incluindo também aqui a família - primeira responsável pela educação daqueles que vêm ao mundo - em colaboração com todos os educadores-professores. Fica também a promessa de fazermos uma educação mais qualitativa e significativa, menos competitiva, individualista ou excludente. Talvez estejamos sendo utópicos, possivelmente por termos nossas raízes fincadas no horizonte da equidade, da amorosidade com as pessoas e por acreditarmos nas potencialidades humanas. Não acreditamos nem apostamos, sinceramente, nesse sistema neoliberal que hoje impera e dita os padrões a todos nós, tentando anular a pluralidade humana – espaço da alteridade por excelência.

Creemos, portanto, que a escola ainda pode ser um espaço do crescimento, do prazer das descobertas, dos vínculos e das inter-relações afetivas e efetivas. E que há sentido no que fazemos e somos, quando nos propomos a ser genuínos e, como educadores, pactuamos com os alunos, o desejo de acertarmos e de nos promovermos juntos, a fim de sermos pessoas mais belas e felizes.

Sabemos que relacionamentos sólidos são a chave para a felicidade humana e são, também, essenciais para se alcançar a melhoria da qualidade de vida. Nesse sentido, a educação dialógica, baseada nas múltiplas expressões dos sujeitos, encontra terreno fértil na comunidade em que valorize a liberdade de ser, seja ela escolar ou familiar, pois a escola tem um sentido comunitário, quando, em última instância, valoriza as relações tanto dentro quanto fora de sua circunscrição imediata.

Por isso, acreditamos na educação humanizadora, através do diálogo, que permeia toda conduta humana, permitindo que os sujeitos sejam protagonistas de suas próprias vidas, alcançando mais autonomia

e liberdade, o que contribui ainda mais para torná-los assim, sujeitos mais plenos e verdadeiros.

Por fim, ressaltamos que as reflexões aqui registradas não têm a intenção de se cristalizarem, e muito menos de se firmarem como receitas prontas. Mas, se elas provocarem um redirecionamento do pensar e este provocar possibilidade de mudanças em nosso cotidiano escolar, teremos alcançado nosso objetivo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Sobre moluscos e homens. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 17 fev. 2002. Caderno Opinião, p. A3.

ARENDT, Arendt. *A dignidade da política: ensaios e conferências*. Tradução de Helena Martins e outros. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.

_____. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Tradução de Antônio Abranches; César Augusto R. de Almeida; Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará/UFRJ, 1992a.

_____. *Entre o passado e futuro*. – 3. ed. – Tradução de Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1992b. (Coleção Debates, v. 64).

_____. *A condição humana*. - 5. ed. rev. – Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991a.

_____. *Homens em tempos sombrios*. Tradução de Ana Luísa Faria. Lisboa, Portugal: Relógio D'Água, 1991b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A canção das sete cores: educando para a paz*. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. *Por uma escola do sujeito: o método (con)texto de letramentos múltiplos*. – 2. ed. rev. ampl. – Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

DAMKE, Ilda Righi. Paulo Freire: o pensador que teorizou a prática, questionou a educação e sistematizou uma teoria do conhecimento. *Revista de Educação AEC*. Brasília. Ano 27, n. 107, p. 31-48, abr./maio 1998.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio S. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971. (Coleção Cultura, Sociedade, Educação, v. 15).

_____. *Vida e educação*. – 10. ed. – Tradução de Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura, 1978.

DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. *Fomos maus alunos*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. – 27. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003a. (Coleção Educação e Comunicação, v. 1).

_____. *Pedagogia do Oprimido*. – 37. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.

_____. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. – 14. ed. – São Paulo: Olho D'água, 2003c.

_____. *Política de Educação*. – 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003d. (Coleção Questões de nossa época; v. 23).

_____. *Extensão ou comunicação?* – 12. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; SHOR, Iria. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. – 10. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. (Coleção Educação e Comunicação, v. 18).

GADOTTI, Moacir. O plantador do futuro. *Viver mente & cérebro (Paulo Freire: a utopia do saber)*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, n.4. 2005. (Coleção Memória da Pedagogia).

JUSTO, Henrique. *Abordagem centrada na pessoa: Consensos e dissensos*. São Paulo: Vetor, 2002.

MOGILKA, Maurício. Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. v. 25, n. 2, p. 57-68, jul./dez.1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid.html>. Acesso em: 9 jan. 2006.

ROGERS, Carl R. *Liberdade de aprender em nossa década*. – 2. ed. – Tradução de José Octavio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. *Sobre o poder pessoal*. – 4. ed. – Tradução de Wilma Millan Alves Penteado. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Coleção Psicologia e Pedagogia).

_____. *Um jeito de ser*. Tradução de Maria Cristina Machado Kupfer; Heloísa Lebrão; Yone Souza Patto. – 6. reimp. – São Paulo: EPU, 2005.

TOURAINÉ, Alain. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Tradução de Jaime A. Clasen; Ephaim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Lúcio Gomes Dantas - licenciado em Filosofia, especialista em Administração e Planejamento Escolar, mestre em Psicologia pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR. Religioso consagrado, membro do Instituto dos Irmãos Maristas e professor do curso de Pedagogia da Universidade Católica de Brasília - UCB.

E-mail: luciogomesd@hotmail.com

Francisco Silva Cavalcante Junior - Psicólogo, Mestre em Educação Especial e Ph.D. em Leitura e Escrita pela University of New Hampshire, EUA. Professor Adjunto da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Ceará - UFC. Coordenador da Rede Lusófona de Estudos da Felicidade (RELUS).

E-mail: fscavalcantejunior@gmail.com - www.cavalcantejunior.com.br

Submetido em novembro de 2007 | Aceito em janeiro de 2009