

Luiz Síveres
José Ivaldo Araújo de Lucena
Organizadores

DIÁLOGO

na Perspectiva da Fraternidade



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



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



*Diálogo na perspectiva
da fraternidade*

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

José Quadros dos Santos

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

Vice-Reitor:

Odacir Deonísio Gracioli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:

Juliano Rodrigues Gimenez

Pró-Reitora Acadêmica:

Nilda Stecanela

Chefe de Gabinete:

Gelson Leonardo Rech

Coordenadora da Educs:

Simone Côrte Real Barbieri

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldó Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS) – presidente

Cleide Calgaro (UCS)

Gelson Leonardo Rech (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Juliano Rodrigues Gimenez (UCS)

Nilda Stecanela (UCS)

Simone Côrte Real Barbieri (UCS)

Terciane Ângela Luchese (UCS)

Vania Elisabete Schneider (UCS)

Diálogo na perspectiva da fraternidade

Organizadores

Luiz Síveres
José Ivaldo Araújo de Lucena



© dos organizadores

Revisão: Izabete Polidoro Lima

Editoração: Paula Caroline Werner

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

D536 Diálogo na perspectiva da fraternidade [recurso eletrônico] / org. Luiz Síveres, JoséIVALDO Araújo de Lucena. – Caxias do Sul, RS : EducS, 2021.
Dados eletrônicos (1 arquivo)

ISBN 978-65-5807-040-5 (impresso) ISBN 978-65-5807-056-3 (e-book)
Apresenta bibliografia.
Modo de acesso: World Wide Web.

1. Fraternidade. 2. Diálogo. I. Síveres, Luiz. II. Lucena, JoséIVALDO Araújo de.

CDU 2. ed.: 17.026.2)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Fraternidade 17.026.2
2. Diálogo 82-83

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Ana Guimarães Pereira – CRB 10/1460

Direitos reservados à:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

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.

Diálogo na perspectiva da fraternidade

Organizadores

Luiz Síveres

Pós-doutorado em Educação e Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Especialista em Aprendizagem Cooperativa e Tecnologias Educacionais pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e em Psicologia Junguiana pelo Faculdade de Saúde de São Paulo (FACIS). Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR). Professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. Líder do Grupo de Pesquisa: Comunidade Escolar, Encontros e Diálogos Educativos. Pesquisador Produtividade do CNPq (PQ2). *E-mail:* luiz.siveres@gmail.com

JoséIVALDO Araújo de Lucena

Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Pós-Graduado em Ensino Religioso e Direitos Humanos. Graduado em Pedagogia com habilitação em Gestão Educacional. Atualmente é professor na Universidade Católica de Brasília – UCB, lecionando a disciplina “Humanidade, Sociedade e Ética”. É Secretário Executivo da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da UCB. Atua na formação de pessoas em mediação de conflitos, comunicação não violenta e cultura de paz, entre outros temas. É também um dos fundadores da Studo Consultoria Educacional Ltda. (www.studoconsultoria.com.br). *E-mails:* joseivaldo@gmail.com ou joseivaldo@studoconsultoria.com.br



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



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



SUMÁRIO

ABERTURA / 11

APRESENTAÇÃO / 13

Bloco I - DIÁLOGO E FRATERNIDADE PARA OUTRO MUNDO POSSÍVEL

O DIÁLOGO NA PERSPECTIVA DA FRATERNIDADE / 21

Luiz Síveres

O DIÁLOGO COMO REFLEXÃO E PRÁTICA DO BEM-VIVER / 39

Vanildes Gonçalves dos Santos

JoséIVALDO Araújo de Lucena

**FRATERNIDADE, RESPONSABILIDADE E EDUCAÇÃO: A ÉTICA DE LEVINAS
COMO BASE PARA UMA PEDAGOGIA DO CUIDADO / 57**

Bruno Antonio Picoli

Alexandre Anselmo Guilherme

Renato de Oliveira Brito

UM DIÁLOGO QUE LIBERTA RADICALMENTE / 79

Paulo César Nodari

DIÁLOGO: A BASE DA TRANSFORMAÇÃO PARA A FRATERNIDADE / 107

Ana Beatriz Caetano Vieira

Mariana Rodrigues de Oliveira

Rafaela Araújo Machado

Bloco II - DIÁLOGO E FRATERNIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

**DIÁLOGO VIRTUAL NUMA PERSPECTIVA ACOLHEDORA, MEDIADORA E
EDUCADORA / 125**

Lucicleide Araújo

Luiz Síveres

O DIÁLOGO E A FRATERNIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PROMOÇÃO DA CIDADANIA / 151

Rita de Cássia de Almeida Rezende

Marilene Nogueira da Silva

Flávia Cristina Paniago

DIÁLOGO, FRATERNIDADE E PROTAGONISMO: ENSINO E APRENDIZAGEM DE SURDOS / 169

Queila Pahim da Silva

Raquel Lima Alves

DIÁLOGO, AMOROSIDADE E FRATERNIDADE: O QUE APRENDEMOS COM A EXPERIÊNCIA DO HOMESCHOOLING SOB A PERSPECTIVA ECOSISTÊMICA / 185

Idalberto José das Neves Júnior

Letícia da Costa e Silva Mourão

DIÁLOGO E FRATERNIDADE COMO FACILITADORES DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA / 211

Maria do Socorro da Silva de Jesus

Raquel Lima Alves

Queila Pahim da Silva

Bloco III - DIÁLOGO E FRATERNIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

EDUCAÇÃO E FRATERNIDADE: UM DIÁLOGO FUNDAMENTAL / 231

Rosa Jussara Bonfim Silva

EDUCANDO PARA A FRATERNIDADE: DIÁLOGO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM A EDUCAÇÃO BÁSICA / 243

Edney Gomes Raminho

Felipe Fontineles Martins

DIÁLOGO E FRATERNIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE COOPERAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR / 269

Raquel Machado Gomes Marques

Simone Pires Ferreira de Ferreira Batana

Bloco IV - DIÁLOGO E FRATERNIDADE: QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS

NAS FRONTEIRAS DAS (DES)HUMANIDADES: ENTRE DIÁLOGOS, AÇÕES E ENCONTROS / 289

Adriana Hassin Silva

Joaquim Alberto Andrade Silva

DIÁLOGO DE RESISTÊNCIA, EM TEMPOS DE AVANÇO DAS MÍDIAS SOCIAIS: EQUIPES DE NOSSA SENHORA / 309

Daniel Luís Steinmetz

Carlos Roberto Gomes dos Santos

ABERTURA

Desejamos iniciar nosso diálogo, de forma orante, buscando inspiração para superar as formas de intolerância, desigualdade e violência e propondo, segundo o Papa Francisco, “uma forma de vida com sabor do Evangelho”. Por isso, com ele fazemos a Oração Cristã Ecumênica:

Deus nosso, Trindade de amor,
a partir da poderosa comunhão da vossa intimidade divina,
derramai no meio de nós o rio do fraterno amor.
Dai-nos o amor que transparecia nos gestos de Jesus,
na família de Nazaré e na primeira comunidade cristã.
Concedei-nos, a nós cristãos, que vivamos o Evangelho
e reconheçamos Cristo em cada ser humano,
para o vemos crucificado nas angústias dos abandonados
e dos esquecidos deste mundo,
e ressuscitado em cada irmão que se levanta.
Vinde, Espírito Santo! Mostrai-nos a vossa beleza
refletida em todos os povos da Terra,
para descobrirmos que todos são importantes,
que todos são necessários, que são rostos diferentes
da mesma humanidade amada por Deus. Amém!
(Fratelli Tutti)

A fraternidade divina, revelada pela Trindade, convoca-nos a viver, também, a fraternidade, por meio do diálogo, como expressão do nosso compromisso de amor, porque “Cristo é nossa paz”.

Assim, partilhamos as percepções e proposições da Campanha da Fraternidade Ecumênica 2021, orando:

Deus da vida, da justiça e do amor,
Nós Te bendizemos pelo dom da fraternidade
e por concederes a graça de vivermos a comunhão na
diversidade.

Através desta Campanha da Fraternidade Ecumênica,
ajuda-nos a testemunhar a beleza do diálogo
como compromisso de amor, criando pontes que unem
em vez de muros que separam e geram indiferença e ódio.
Torna-nos pessoas sensíveis e disponíveis para servir a toda a
humanidade,
em especial, aos mais pobres e fragilizados,
a fim de que possamos testemunhar o Teu amor redentor,
e partilhar suas dores e angústias, suas alegrias e esperanças,
caminhando pelas veredas da amorosidade.
Por Jesus Cristo, nossa paz, no Espírito Santo, sopro
restaurador da vida.
Amém.
(Texto-base da V Campanha da Fraternidade Ecumênica)

Apresentação

Os caminhos percorridos, nas primeiras décadas deste novo milênio, posicionaram a humanidade diante de alguns desafios, perante os quais é preciso renovar o espírito de fraternidade, seja no horizonte das relações pessoais, seja, principalmente, no relacionamento social e ambiental, porque, segundo o Papa Francisco, “todos somos irmãos”.

Nesse contexto, a fraternidade se torna um princípio da conduta humana, que, por um lado, exige uma nova disposição, principalmente em relação aos outros, com o objetivo de pautar os vínculos com base no amor e não no ódio, no respeito às diferenças e não na eliminação do diferente, no acolhimento do outro e não no cerceamento das distintas culturas.

Por outro lado, a fraternidade, além de assumir uma dinâmica relacional, exige mudanças estruturais, objetivando promover a dignidade de todo ser humano; qualificar os sistemas sociais e ambientalizar os ciclos e as dinâmicas naturais. Tal perspectiva pode ser acolhida, seguindo a proposta de São Francisco, no sentido de que tudo e todos são irmãos e irmãs.

É nessa perspectiva que está se propondo uma fraternidade integral, transversal e universal e, para contribuir com esse direcionamento, as Igrejas cristãs estão celebrando a Campanha da Fraternidade, em 2021, com a temática – “Fraternidade e diálogo: compromisso de amor”. Os conceitos e as práticas, para promover a fraternidade, estariam, portanto, assentados na mediação do diálogo, com a finalidade de vivenciar o amor, que é a expressão máxima da fraternidade.

Motivados por essa proposta, o Grupo de Pesquisa: “Comunidade Escolar, Encontros e Diálogos Educativos”, com a colaboração de vários autores e autoras, está apresentando uma coletânea de artigos, consolidados no livro: Diálogo na perspectiva da fraternidade, cujo escopo estaria ancorado na proposição da fraternidade, mediada, porém, pelo diálogo, sob diferentes percepções e distintas abordagens.

Tais percepções e abordagens foram agrupadas em blocos temáticos, como: diálogo e fraternidade para um outro mundo possível; diálogo e fraternidade na educação básica; diálogo e fraternidade na educação superior, e diálogo e fraternidade: questões contemporâneas. Para cada bloco foram incluídos alguns capítulos, porém, sem perder a dinâmica de conjunto da obra, para revelar a especificidade temática e identidade dos respectivos autores e autoras. A sequência dos capítulos é a seguinte:

No capítulo O diálogo na perspectiva da fraternidade, de Luiz Síveres, o autor apresenta o diálogo como um elemento inerente à condição humana, aponta para a urgência do mesmo se consolidar, por meio de uma ação dialógico-social, e torna-se uma exigência eclesial, pela promessa de que as Igrejas, para promoverem a paz, precisam exercitar o diálogo.

No capítulo O diálogo como reflexão e prática do bem-viver, de Vanildes Gonçalves dos Santos e José Ivaldo Araújo de Lucena, os autores apresentam o bem-viver como possibilidade de relação, em que tudo o que existe se reconheça como uma coisa só, uma unidade na diversidade. Para essa convivência com os diferentes, reconhecendo-os como parte de nós, uma relação dialógica e fraterna é o coração.

No capítulo Fraternidade, responsabilidade e educação: a ética de Levinas como base para uma pedagogia do cuidado, de Bruno Antonio Picoli, Alexandre Anselmo Guilherme e Renato de Oliveira Brito, os autores analisam criticamente a temática da fraternidade, responsabilidade e educação, através da ética de Emmanuel Levinas. Num mundo cada vez mais dividido entre os que “têm” e os que “não têm”, o problema da fraternidade e responsabilidade com o Outro, talvez, nunca tenha sido tão pertinente.

No capítulo Um diálogo que liberta radicalmente, de Paulo César Nodari, o autor desenvolve um ensaio a respeito de um diálogo libertador que pode levar a pessoa a sair de uma vida de preconceitos e julgamentos de opressão e de condenação para uma vida nova, alicerçada e direcionada para a busca de um sentido radicalmente libertador de sua vida, encorajando-a a assumir a

vida com alegria e responsabilidade, levando-a a enfrentar os desafios e preconceitos socioculturais que lhe eram impostos.

No capítulo Diálogo: a base da transformação para a fraternidade, de Ana Beatriz Caetano Vieira, Mariana Rodrigues de Oliveira e Rafaela Araújo Machado, as autoras evidenciam a importância do diálogo em todos os aspectos da vida humana, sobretudo para superar as diversas situações às quais as pessoas são submetidas. O exercício do diálogo deve ser exercido pelos indivíduos com papel de protagonismo, no qual todos são capazes de pensar tendo em vista, principalmente, uma modificação da realidade. Além disso, o diálogo deve ser visto como algo positivo na vida humana, já que é a base para a transformação.

No capítulo O diálogo virtual numa perspectiva acolhedora, mediadora e educadora, de Lucicleide Araújo e Luiz Síveres, os autores apresentam uma proposta de diálogo virtual, numa perspectiva de presença acolhedora, mediadora e educadora, capaz de possibilitar espaços para o encontro, desencontros e reencontros, permeados, sobretudo, por gestos de fraternidade e de compaixão.

No capítulo Diálogo e fraternidade na educação especial: a promoção da cidadania, de Rita de Cássia de Almeida Rezende, Marilene Nogueira da Silva e Flávia Cristina Paniago, as autoras apresentam uma experiência educativa cuja relação dialógica entre professor e aluno da Educação de Jovens e Adultos, na modalidade EJA Interventiva da SEEDF, pode interferir positivamente na formação do estudante em sua integralidade.

No capítulo Diálogo, Fraternidade e Protagonismo no Ensino-Aprendizagem de Surdos, de Queila Pahim da Silva e Raquel Lima Alves, as autoras apresentam a experiência de ensino e aprendizagem de uma aluna Surda em uma escola da rede pública de ensino do Estado de Goiás. Por meio da valorização de sua língua materna, houve a dialogicidade no processo educativo, conforme apresentado por Paulo Freire (2013), como uma relação horizontal, que respeita os indivíduos não somente enquanto indivíduos, mas também através das

expressões de uma prática social, que traduz a essência da educação como prática da liberdade.

No capítulo Diálogo, amorosidade e fraternidade: o que aprendemos com a experiência do Homeschooling sob a perspectiva ecossistêmica, de Idalberto José das Neves Júnior e Letícia da Costa e Silva Mourão, os autores indicam pistas que poderiam constituir uma proposta para a área da educação, a partir das experiências das famílias homeschooling, tendo como elementos constituintes o exercício do diálogo, da amorosidade e da fraternidade, visando à contribuição para uma prática educativa carregada de sentido e significado.

No capítulo Diálogo e fraternidade como facilitadores do ensino remoto na educação infantil: um relato de experiência, de Maria do Socorro da Silva de Jesus, Raquel Lima Alves e Queila Pahim da Silva, as autoras apresentam o relato de experiência de uma escola da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) de Educação Infantil na área rural, do Distrito Federal, concernente à continuidade das aulas no cenário de pandemia e isolamento social no Brasil e no DF, bem como a importância da relação dialógica e fraterna entre os responsáveis pelas crianças, os educadores e a gestão escolar.

No capítulo Educação e fraternidade: um diálogo fundamental, de Rosa Jussara Bonfim Silva, a autora reflete que uma pedagogia embasada no diálogo e na fraternidade é evidenciada pela busca por um eterno aprendizado com relação ao ser humano, observando constantemente a relevância da sua relação com a história social e cultural, dirigida por um processo de ensino e de aprendizagem dialógico e transparente.

No capítulo Educando para a fraternidade: diálogo da extensão universitária com a educação básica, de Edney Gomes Raminho e Felipe Fontineles Martins, os autores partilham vivências de aprendizagem envolvendo a liberdade, a criatividade, o aprendizado sensível e significativo voltado à compreensão subjetiva das relações de vida por meio da extensão universitária.

No capítulo Diálogo e fraternidade: uma experiência de cooperação na educação superior, de Raquel Machado Gomes

Marques e Simone Pires Ferreira de Ferreira Batana, as autoras apresentam o relato de uma experiência exitosa vivida por um grupo de estudantes do curso de Direito, de uma universidade do Distrito Federal, a partir da atuação de uma docente que se enxergou como elo entre pessoas e como promotora de encontros que se tornaram fraternos e cooperativos, não apenas no que diz respeito à vida acadêmica e profissional, mas, também, pessoal.

No capítulo *Nas fronteiras das (des)humanidades: entre diálogos, ações e encontros*, de Adriana Hassin Silva e Joaquim Alberto Andrade Silva, os autores compartilham iniciativas relacionadas com a migração e o refúgio e que desaguam em ações humanitárias encharcadas de fraternidade, diálogo e solidariedade. Relacionam ainda os contextos de migração e refúgio com reflexões acerca da necessidade do diálogo, da concretude da fraternidade, em prol de relações humanas mais plenas, acolhedoras e geradoras de vida.

No capítulo *Diálogo de resistência, em tempos de avanço das mídias sociais: equipes de Nossa Senhora*, de Daniel Luís Steinmetz e Carlos Roberto Gomes dos Santos, os autores descrevem uma realidade, que se quer abordar como iluminadora, com o pressuposto questionador da atualidade vivida pelas pessoas, nas dúvidas e incertezas midiáticas. Trata-se do movimento que resiste a inúmeras formas de liberalismos, dubiedades e compreensões ambíguas de boa parcela da população. Famílias e pessoas ligadas a essa nova e, por outro lado, antiga forma de se posicionar frente a essa sociedade, possuem capacidades de interrogações inquietantes.

O percurso proposto, seguindo compreensões distintas e sugestões diversas, espera contribuir com um processo dialógico que desperte e promova a fraternidade. Assim, o desejo dos autores é de cooperar, por meio do diálogo, com a formação de pessoas mais dialógicas e com sistemas mais dialógicos, objetivando construir uma cultura de fraternidade.

Organizadores

Bloco I

DIÁLOGO E FRATERNIDADE PARA OUTRO MUNDO POSSÍVEL

O DIÁLOGO NA PERSPECTIVA DA FRATERNIDADE

*Luiz Síveres**

Introdução

No início deste século e no alvorecer do novo milênio, o cenário que está se configurando, com traços culturais bem diferenciados, espaços geopolíticos polarizados e por contextos sociais fortemente delineadas pela desigualdade, poderia ser contemplado por uma ótica direcionada para realidades complexas ou por um olhar focado nas conjunturas perplexas. Para a percepção da complexidade é possível capturar o perfil de uma realidade que estaria sendo inundada, diuturnamente, por um dilúvio de informações, no qual a maioria dos navegantes disporia apenas de pequenas canoas, para sobreviver neste mar agitado pelas constantes crises econômicas, políticas e ambientais, e a ancoragem nos portos estaria se dando, de forma prioritária, para abastecer as disposições imediatas de consumo; para restabelecer encontros superficiais ou para continuar acelerando em direção ao vazio existencial.

Por outro lado, a perplexidade que emerge deste enquadramento conjuntural aponta para a superficialidade das relações, sejam elas: consigo mesmo, com os outros ou com o transcendente, dando a impressão de que se estaria apenas surfando nas ondas que invadem a nossa existência ou as nossas potencialidades relacionais. Além disso, embora estejamos dentro do mesmo oceano, é perceptível que poucos estão confinados em suas lanchas, e a maioria da população está à deriva, recolhendo aquilo que continua boiando para garantir sua sobrevivência. Ao mesmo tempo, segundo Bauman (2001), esta “modernidade líquida” estaria se manifestando pela predominância das muitas tecnologias, que por um lado estariam proporcionando enormes

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

benefícios à humanidade, mas, por outro, estariam contribuindo, também, para dissolver vínculos familiares, diluir laços culturais, enfraquecer crenças religiosas ou minimizar princípios éticos.

Essa realidade estaria afetando, no entanto, a todos e a tudo, indistintamente. Por isso é recomendado destacar a percepção de que não estamos mais frente a uma crise localizada, mas inseridos numa multiplicidade de crises que são transversais e mundiais, revelando que o ser humano e o Planeta estariam sendo envolvidos por este estágio acrisolador, que poderia se caracterizar, tanto pela sua perda, quanto pela sua redenção. Diante desta análise, tudo vai depender do “norte” que a bússola vai indicar e de como a humanidade vai percorrer seu destino, nas próximas décadas. Portanto, considerando a problemática percebida: Que dinâmicas poderiam ser desenvolvidas ou que projetos poderiam ser implementos para contribuir com o desenvolvimento de pessoas mais fraternas, de sistemas mais equitativos e de processos educativos mais dialógicos?

Diante deste questionamento, que reflete a predominância de alguns desafios que a humanidade estaria enfrentando, distintas sugestões poderiam ser indicadas, objetivando viabilizar uma conduta pessoal mais humanizada, uma vivência social mais equilibrada e uma perspectiva de futuro mais promissora. Porém, para contribuir com uma real possibilidade de mudança, a reflexão em pauta está priorizando a partilha de experiências, a proposição da igualdade como um antídoto à desigualdade social, e o diálogo educativo como mediador da fraternidade, objetivando desenvolver uma cultura de paz.

1 O sentido das experiências

*A experiência, e não a verdade,
é o que dá sentido à educação.
Jorge Larrosa*

As informações, principalmente no contexto da inteligência artificial, são elementos essenciais para o contexto atual, porém

o excesso e o exagero de tecnologias, que estão invadindo nossa vida e nossa casa, nossos aparelhos e nossas máquinas, nossas redes e nossos satélites, despertam a sensação de que estamos “surfando” na superfície das marés, em detrimento de uma experiência mais profunda e ampliada e que, conforme Larrosa (2017), poderia dar um sentido àquilo que vivenciamos ou ensinamos. São essas experiências de vida e, em decorrência, as experiências educativas que poderiam propiciar, efetivamente, um sentido existencial e educacional.

Considerando a dinâmica da experiência, de acordo com Larrosa (2002, p. 26), a mesma pode propiciar um encontro com algo que se experimenta e, por meio deste vínculo, os sujeitos são tocados, afetados ou surpreendidos. A partir desta relação, desencadeia-se a reflexão, aspecto que pode contribuir com um processo de formação porque, “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”. Este reconhecimento define-se, de modo especial, pela potencialidade reflexiva e pela qualidade existencial, contribuindo com a originalidade do sentimento e com a possibilidade dialógica entre a teoria e a prática, transformando-se em paixão. Neste sentido, a experiência potencializa a paixão que, por sua vez, desencadeia a compaixão por uma pessoa, por um projeto ou por uma realidade a ser transformada.

Sob esta perspectiva são relatadas três experiências que, por um lado, revelam um procedimento transversal e, por outro, traços de uma circunstância que se expressa na dificuldade de vivenciar o diálogo no contexto de uma lógica de posturas unilaterais, na conjuntura histórica que potencializa as desigualdades, e nos sistemas religiosos que fomentam o proselitismo.

A primeira experiência aconteceu em meados de 2017, quando, por convite da embaixada dos Estados Unidos, participei de um curso de 45 dias, no Instituto do Diálogo, na Universidade da Filadélfia. O grupo era formado por 18 estudantes oriundos de países diferentes, de culturas diversas e de religiões distintas, e o objetivo do encontro era compreender e exercitar o diálogo inter-religioso. Cheguei na cidade num domingo pela manhã e,

na hora do almoço, fui procurar um restaurante próximo da universidade. Porém, ao atravessar uma avenida, observei que de um lado havia um grupo de Testemunhas de Jeová gritando: “Eu confio em Deus” e, após cada manifestação, seguiam-se cânticos de louvor e o anúncio de textos bíblicos. Mas na outra esquina, da mesma avenida, encontrava-se um grupo socialista gritando: “Fora Trump”, e este posicionamento era seguido por agitação de bandeiras e exposição de quadros com personalidades reconhecidas pela sua luta em favor da democracia. Diante dessa experiência eu comecei a me perguntar: Como “atravessar” uma avenida com esquinas ocupadas por grupos tão distintos? Como estabelecer um “diálogo” entre posições tão monocráticas? Como podemos “construir” a fraternidade com posturas tão díspares?

Estas perguntas foram ressoando durante todo o encontro, e retornei ao Brasil com os mesmos questionamentos. Com base nestes desafios retomei, também, a história brasileira e fui fazendo a segunda experiência com um olhar compreensivo, para entender a aproximação ou o distanciamento entre a crença religiosa e a esfera política. Fui percebendo que tal perspectiva já podia ser visualizada no percurso marítimo, quando se deslocou o Império para a Colônia e quando estavam navegando, nos mesmos mares, conquistadores e missionários. Ao descer da caravela e adentrar na terra firme, juntamente com os pertences pessoais, foram empunhadas as espadas e erguidas as cruzes, como expressão de que o Estado e a Igreja estavam “descobrimo” um continente e “catequizando” um povo.

A recordação desse imaginário foi para demonstrar que o enquadramento do espaço público e religioso foi se revelando, como um dinamismo contínuo, para fortalecer as tonalidades de desigualdade, muito bem-explicitadas por Freyre (2001), por meio da analogia à *Casa Grande e senzala* que, no fundo, faz uma relação entre o privilégio de poucos em detrimento do trabalho de muitos. Com base nessa alegoria, que percorreu toda a história brasileira e que pode ser visualizada em todo o território nacional, por que a desigualdade foi reproduzida por tanto tempo e tolerada com tanta naturalidade? Por que os sistemas políticos, as instituições

religiosas e os segmentos da sociedade se conformaram com as desigualdades econômicas, sociais e culturais tão evidenciadas? Que tipo de diálogo poderia ser exercitado para superar esta estrutura de desigualdade?

Embora a predominância da “espada e da cruz”, da “casa grande e da senzala” e, agora, de um “deus acima de tudo”, continue fortalecendo este arquétipo da cultura brasileira, com o objetivo de ir fomentando a colonialidade e a desigualdade, houve, em distintos períodos da História, iniciativas que propuseram superar esse abismo. Apenas para configurar o relato da terceira experiência, é conveniente reconhecer a iniciativa da Igreja católica, que, tendo como referência o Concílio Vaticano II e a inspiração de alguns bispos brasileiros, foi criada em 1962, a Campanha da Fraternidade. Essa iniciativa continua até os dias atuais e os objetivos destas campanhas estão voltados para a convivência eclesial, no sentido de formar para a vida em fraternidade, tendo como diretriz os princípios do Evangelho. Além disso, a disposição para renovar a responsabilidade com a promoção do bem comum, manifestado em temáticas que vincularam, principalmente, nos últimos anos, a fraternidade às problemáticas da criança, do negro, da mulher, dos excluídos, dos encarcerados, bem como dos ambientes da família, da moradia, do trabalho ou da Amazônia, foi intensificada.

Com base nesta experiência, a partir de 2010 e a cada 5 anos, a Campanha da Fraternidade está sendo realizada de forma ecumênica, envolvendo todas as religiões cristãs. Agora, em 2021, a Campanha será, novamente, ecumênica e vai tratar do tema: “Diálogo e Fraternidade – compromisso de amor”. Portanto, depois da realização de mais de cinquenta campanhas, que projetos eclesiais ou políticas sociais conseguiram promover experiências de fraternidade? Ao celebrar a campanha da fraternidade e, agora, de forma ecumênica, as religiões cristãs estariam dispostas a efetivar um diálogo entre as religiões e com todas as denominações religiosas? Será que o diálogo poderia superar a divisão entre as distintas denominações religiosas; diminuir a distância entre a

profissão de fé e o exercício da cidadania, ou minimizar a distinção entre o espaço público e sagrado?

As três experiências relatadas expressam uma conotação circunstancial, histórica e institucional. Porém, na possibilidade de superação da unilateralidade cultural, da desigualdade social e do distanciamento entre fé e vida, estar-se-ia sugerindo o diálogo como o “Fio de Ariadne”, com a finalidade de proporcionar um percurso para o interior destes tempos e espaços que são, por sua vez, ocasionais, sistêmicos e transversais, para retornar, no entanto, com a possibilidade de inaugurar novas disposições dialógicas e fortalecer dinâmicas dialógicas em favor da fraternidade.

2 Experiências dialógicas

*Não haverá coexistência humana sem uma ética
mundial por parte das nações.
Não haverá paz entre as nações sem paz entre as
religiões.
E não haverá paz entre as religiões sem o diálogo
entre as religiões.
Hans Küng*

A epígrafe de abertura desta reflexão, no contexto de um projeto de ética mundial, foi referendada por Küng (2001), para sugerir uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana e, para isso, tornar-se-ia necessária uma disposição das pessoas, das religiões e das sociedades, para vivenciarem uma ética que pudesse ser universal e dialógica. Embora o diálogo seja um elemento inerente à conduta ética e às doutrinas religiosas, o mesmo será compreendido como uma dinâmica transversal que vai caracterizar a própria condição humana, mediar os segmentos sociais, para superar as desigualdades sociais e a possibilidade de restabelecer, por meio da fraternidade, uma disposição para a paz.

Esta relação tridimensional, na qual o diálogo será compreendido como uma dinâmica pessoal, social e transversal,

poderia ser ancorada a distintos teóricos, porém, considerando a proximidade reflexiva do diálogo com a dimensão humana, o mesmo será vinculado à proposta de Martin Buber (1878-1965); para iluminar a realidade social, será revisitada a teoria de Jürgen Habermas (1929-); e, enfim, para aprofundar a disposição do diálogo, para um projeto de fraternidade, para a construção da cultura de paz, será acolhida a sugestão de Hans Küng (1928-). Embora esses autores sejam de origens distintas, de religiões diversas e de propostas teóricas diferenciadas, têm em comum a reflexão e a prática do diálogo, que será compreendido, respectivamente, pela sua tentativa de humanização, pela sua proposta de igualdade e pelo seu projeto de fraternidade, para construir uma cultura da paz.

2.1 O diálogo como um princípio de humanização

O ser humano pode ser identificado por uma diversidade de características que revelam o seu propósito existencial, a sua dinâmica relacional e sua perspectiva universal. Porém, no conjunto de possibilidades para contribuir com esta percepção estaria o diálogo que, fundamentalmente, seria um princípio estruturante da constituição humanitária e histórica para a construção de um projeto civilizatório.

Para compreender, portanto, o diálogo como um pressuposto que revela esses atributos da condição humana, a proposta de Buber (2001, 2009) se apresenta como a mais adequada, considerando que, na sua antropologia filosófica, o ser humano é um ser essencialmente dialógico, que é convocado a estabelecer relações dialogais por meio da palavra, mediado pelo encontro e vivenciado na comunidade, espaço este considerado como o mais privilegiado para o exercício dialogal.

O diálogo, como palavra, faz parte do universo da linguagem e, por isso, ela pode ser ouvida, proclamada ou refletida; a palavra pode ser interpretada, trocada ou direcionada; a palavra pode ser cantada, poetizada ou simbolizada; a palavra pode ser grifada, negritada ou sombreada; a palavra pode ser deturpada,

desfigurada ou mal-interpretada; a palavra pode ser lembrada, silenciada ou rezada. A partir destas atribuições, dentre tantas outras, poderia-se-ia chegar à conclusão de que o ser humano é palavra ou que a palavra se fez humana, como explicita o texto bíblico: “O verbo se fez carne” (Jo 1,10). Esta revelação afirma, no entanto, que Deus se fez homem e que, por sua vez, a humanidade se encontra com a divindade por meio do diálogo, que é palavra. Portanto, o diálogo como palavra se expressa como linguagem, manifesta-se como humanidade e aponta para a dimensão divina.

Na proposição de Buber (2001), existem duas palavras-princípio: Eu-Tu e Eu-Isso. As duas palavras são importantes e necessárias, seja para a dimensão pessoal, seja para a vivência social e a experiência transcendental. A palavra-princípio, Eu-Isso, configura-se pela necessidade e pela institucionalidade; enquanto a palavra-princípio, Eu-Tu, tem a potencialidade de revelar o encontro de sujeitos que estabelecem, por sua vez, relações inter-humanas. Este encontro do Eu com o Tu pode configurar-se como finito, pela vinculação com os outros e com a natureza, explicitando a responsabilidade do Eu; mas também como infinito, pela referência ao Mistério, manifestado pela graça de Deus, revelando a gratuidade do Tu. A dimensão dialógica da condição humana efetiva-se, neste caso, por meio de um encontro de sujeitos que estabelecem uma relação entre si, com os outros e com o transcendente, principalmente, por meio da responsabilidade humana e da gratuidade divina.

O diálogo, para Buber (2001, p. 13), consolida-se, também, pelo encontro, porque “toda vida atual é encontro”. Este enunciado se operacionaliza, no entanto, pelas relações de reciprocidade com os outros e com a natureza. Por esta razão, consolida-se uma relação dialógica, que para o autor é um comportamento, isto é, uma atitude relacional que acolhe e se empenha para vivenciar a presença “entre” os sujeitos envolvidos ou “entre” os processos experimentados, porque tudo o que é essencial, existencial e transcendental é vivido na presença.

Na perspectiva da presença, o diálogo é, também, um processo dialógico e o mesmo se plenifica numa experiência

comunitária. Segundo Buber (2009), a comunidade não é um espaço geográfico ou um agrupamento de poder, mas um local de encontro, um espaço de diálogo e um ambiente de infinitas possibilidades de realização da condição humana. Assim, o diálogo é uma disposição de acolhimento do outro, uma relação de interação com a alteridade e uma proposição comunitária, para, em conjunto, os sujeitos do diálogo se empenharem na construção de uma cultura de paz.

A paz proposta deveria ser vital ou orgânica, porque não seria a ausência de conflitos, mas a partir de um percurso de mudança, regulado por um procedimento de conversão, de experiências comunitárias exercitadas pelo encontro relacional e, enfim, uma disposição solidária; para construir uma sociedade pautada na justiça, poder-se-ia propor o diálogo como um atributo da condição humana e, em consequência, uma mediação para desencadear um processo de humanização.

2.2 O diálogo como um processo de igualdade

A civilização humana, principalmente no decorrer dos últimos séculos, potencializou as desigualdades sociais promovidas, principalmente, pelas dissemelhanças econômico-globais. Por isso, constantemente se reafirma a necessidade da mudança deste sistema liberal, que favorece abundantemente um pequeno grupo social, em detrimento daquilo que falta para uma espantosa massa “sobrante”. É neste sentido que se poderia recuperar a percepção de que existe um elevado grau de injustiça social e, ao ser histórica estrutural, revela indicadores cada vez mais expostos da miséria, da delinquência e daquilo que é descartável, o próprio ser humano.

Essa conjuntura, porém, já foi analisada por pensadores, foi cantada por poetas, descrita por historiadores, rezada por religiosos, mas foi, principalmente, vivida e está sendo vivenciada pela maioria do povo. Dentre distintas sugestões já formuladas, dentre muitas iniciativas já exercitadas e dentre inúmeros projetos já desenvolvidos, parece que não se avançou, seja na compreensão

deste processo abissal ou na proposição de políticas que pudessem garantir ao ser humano uma vida com mais dignidade.

Para avançar com uma proposta mais decente é necessário reconhecer que, historicamente, sempre houve a predominância de uma elite irracional e, em decorrência, uma população empobrecida, esquecida e marginalizada. Para iluminar esta percepção e sugerir algum encaminhamento, é oportuno retomar a proposta de uma racionalidade comunicativa, proposta por Habermas (2012a, 2012b). No contexto desta racionalidade, estaria o agir comunicativo que, por meio do diálogo, poderia superar o precipício estrutural e promover a igualdade social. Conforme o autor, a teoria do agir comunicativo estaria indicando, por um lado, para uma razão instrumental, pautada num sistema vinculado a um procedimento de produção e reprodução material, de forma majoritária pelos instrumentos reais e digitais; e, por outro, o agir comunicativo, que faria parte do mundo da vida, no qual a linguagem, os vínculos e os símbolos estariam presentes, e tal aporte seria recomendado, para sugerir o diálogo como um dinamismo promotor da igualdade social.

A proposta habermasiana indica, no entanto, para a relevância de se estabelecer uma interação social entre as pessoas, e, também, a importância em participar de um processo de socialização, que permite formar a identidade pessoal e fomentar seu pertencimento social. Como uma aproximação a este pressuposto, é que se estaria sugerindo a passagem de um sistema instrumental para um mundo relacional e, portanto, a mudança de sistemas estratégicos para redes comunicativas, procedimentos estes considerados mais apropriados e melhor idealizados para compreender e exercitar o diálogo.

Assim, o diálogo segundo Habermas (2012a, 2012b) poderia ser uma possibilidade privilegiada, para romper com um sistema configurado pela jaula de ferro, ou revelado pela ação instrumental, abrindo suas portas para interagir com o mundo da vida, estilizando uma rede e revelando a reprodução simbólica de uma vida livre. Assim, a ação prisional da reclusão, da força

e da coerção seria substituída pelo agir comunicativo por meio da emancipação, da cooperação e da democracia.

O agir comunicativo é, portanto, o elemento dinamizador de um diálogo que deveria desencadear uma prática social, tendo em vista uma atuação responsável na esfera pública para remover as enormes desigualdades sociais e promover o bem comum das sociedades. Tais procedimentos seriam recomendados para superar, por meio do diálogo, a dinâmica acumuladora e exclusivista dos sistemas capitalistas, tendo como referência sociedades democráticas que teriam, dentre outras finalidades, a perspectiva da igualdade.

2.3 O diálogo numa perspectiva de fraternidade

A fraternidade é um princípio universal, porque todos os seres humanos e todas as sociedades vivenciaram algum tipo de vínculo fraterno. Além disso, a fraternidade foi um valor proclamado como exigência, para que a humanidade pudesse viver com liberdade e igualdade. Também, na experiência original do povo hebreu, na sistematização do primeiro texto bíblico, foi narrada a vivência entre dois irmãos. Após uma convivência desastrosa, aconteceu o diálogo entre Deus e Caim e, ao ser perguntado por Deus: “Onde está seu irmão”? Caim respondeu: “Eu o matei”. Isto é, a partir de então, a fraternidade se tornou fratricida e, para restabelecer uma dinâmica fraterna, o diálogo poderia ser uma atitude e uma atividade recomendada.

Portanto, numa ótica mais teológica, sem desmerecer nenhuma experiência religiosa, é recomendado recordar as três religiões monoteístas: judaísmo, cristianismo e islamismo, que têm em comum uma relação com a palavra, isto é, estão embasadas em revelações e condensadas em livros, como a Torá, a Bíblia e o Alcorão, respectivamente. Neste sentido, as religiões de uma palavra revelada, através de Moisés, Jesus e Maomé, vieram propor a fraternidade como um princípio vivencial e um procedimento universal.

Dentro deste contexto monoteísta, cuja referência é a palavra dialogada, é necessário estabelecer uma aliança com todas as denominações religiosas, porque em conformidade com Küng (2001), haverá paz entre as religiões e, em consequência, uma paz mundial, na medida em que o diálogo for exercitado entre todas as religiões. Tal proposta precisaria, de acordo com o autor, superar uma realidade que estaria pautada no desenvolvimento de uma ciência sem ética, da onipotência tecnológica que destrói a natureza e de uma democracia apenas formal e representativa.

Além desses desafios, que são inibidores da experiência do diálogo, é preciso reconhecer, conforme Küng (2001), que a dinâmica contemporânea estaria sendo fortemente influenciada por uma indiferença em relação a qualquer diretriz proposta, um relativismo manifestado a tudo aquilo que aponta para valores mais universais, e um sincretismo que se satisfaz com a aquisição de benefícios, para promover o consumo religioso individual.

Para minimizar essas tendências é sugerido o diálogo, compreendido como uma dinâmica apropriada para promover a paz entre as religiões e entre a humanidade. Para isso recomendando a proposta de Küng (2001), no sentido de que o mesmo deveria estar pautado numa posição firme de todos os interlocutores envolvidos, numa disposição de acolhimento e de interação com as temáticas abordadas e, principalmente, numa proposição de engajamento coletivo para a definição e operacionalização de projetos, que pudessem viabilizar este propósito de construir a paz por meio da fraternidade.

O caminho do diálogo proposto por Küng (2001) deveria levar em conta, ainda, a sensibilidade de cada pessoa e de cada grupo, porém com a exigência de um gesto de generosidade daqueles que estariam envolvidos num projeto de paz e que houvesse um pacto de convivência, tendo como base a proposição da verdade. Tais atitudes estariam ancoradas numa expressão de liberdade que, ao mesmo tempo, exigiria um forte grau de responsabilidade, objetivando criar relações e mediações transparentes, éticas e fraternas.

Segundo Küng (2001, p. 145), “a disposição ao diálogo é, em última instância, uma virtude da disposição ao diálogo”. Esta virtude precisaria ser cultivada, principalmente, num contexto que estaria se configurando dentro de uma nova constelação mundial, identificada cada vez mais pela dinâmica policêntrica, transcultural e multirreligiosa. Ao mesmo tempo, esta disposição para o diálogo precisaria ser despertada em todos aqueles que interagem com o pensamento filosófico, porque o mesmo aponta para as razões existenciais; com todos aqueles que se articulam com o conhecimento teológico, porque o mesmo fundamenta o sentido existencial da sua relação com o sagrado; e, finalmente, um diálogo espiritual, porque nele se estabelecem as relações consigo mesmo, com os outros, com a natureza e com o transcendente.

3 Educar para a fraternidade

*Não há diálogo, porém,
se não há um profundo amor ao mundo e aos homens.
Paulo Freire*

Após percorrer um caminho sinalizado pela potencialidade do diálogo, compreendido como um atributo da própria condição humana, como um princípio provedor da igualdade social e como uma diretriz essencial, para estabelecer a fraternidade, é oportuno indicar o projeto educativo como um tempo e um espaço apropriado, para desencadear processos dialógicos, principalmente, em ambientes divididos para promover a unidade.

Tal perspectiva estaria inserida, no entanto, no enquadramento formatado no início desta reflexão, no sentido de que a humanidade estaria envolvida por distintas abordagens complexas e por diferentes dinamismos perplexos. Considerando, no entanto, esta potencialidade perplexa convém recordar uma antiga sugestão do Rabino Maimônides, do século XII que, ao se referir à perplexidade, dizia que ela não deveria ser entendida como um descaminho, mas compreendida, a partir de uma

interpretação adequada, como uma luz que vai iluminando a caminhada.

Com base nesta proposição, isto é, com o desejo de acender uma luz que vai iluminando o caminho da História, estar-se-ia propondo um projeto educativo que, por meio do diálogo, pudesse contribuir com uma sociedade mais humana, mais digna e fraterna. Esta proposta estaria impregnada do desafio de superar disposições individualistas; minimizar vivências solitárias em meio à multidão, e fortalecer a experiência de liberdade no meio de um vazio existencial.

O percurso pedagógico seria, neste sentido, um procedimento que poderia contribuir, de acordo com Síveres (2015, 2019), com o desenvolvimento do pressuposto dialogal, tendo em vista uma possível peregrinação pela pedagogia da presença, proximidade e partida. Tal sugestão estaria em consonância, também, com a responsabilidade do próprio pedagogo, que deveria acompanhar o aprendiz para o autoconhecimento e o reconhecimento do outro, com base na recordação e reconstrução do conhecimento. Portanto, o percurso pedagógico e o exercício do pedagogo estariam impregnados dessa energia dialógica, para potencializar os princípios de humanização, de igualdade e fraternidade.

Assim, a educação para a humanidade, no arcabouço teórico de Buber (2001, 2009), estaria assente no encontro, na relação e no diálogo. Por isso, o seu projeto dialógico refuta um modelo educacional identificado com a propaganda, pela qual vai se injetando conhecimentos pré-fabricados nos aprendizes. Tal pressuposto, que seria majoritário em quase todos os sistemas educacionais, estaria fortalecendo uma relação do tipo Eu-Isso, em detrimento de uma dinâmica de reconhecimento da diversidade dos sujeitos educativos e da proposição de distintos caminhos de aprendizagem, pautados numa relação do tipo Eu-Tu. Portanto, a sugestão educativa buberiana, para formar o caráter do ser humano, estaria apoiada mais na reflexão e menos na instrução, mais no cuidado e menos na orientação, mais no diálogo e menos na propaganda.

A educação para a igualdade, dentro do arcabouço teórico de Habermas (2012a, 2012b), por meio do agir comunicativo, procura obstruir a “porta da jaula” do individualismo e propõe, justamente, a necessidade de uma inter-relação com o outro, isto é, uma intersubjetividade. Para isso, recomenda-se não ficar refém dos conhecimentos técnicos ou das instrumentalidades tecnológicas, por mais necessárias e oportunas que sejam, para fortalecer as competências éticas e as habilidades estéticas, com o objetivo de ampliar, aprofundar e transversalizar o percurso dialogal. Porém, na abordagem mais filosófica e sociológica o autor propõe um processo pedagógico mais crítico, levando em consideração um percurso de ensino e aprendizagem mais político, pautado numa racionalidade comunicativa, em virtude da promoção de uma democracia participativa.

A educação para a fraternidade, tendo como referência a contribuição de Küng (2001), seria o desejo para desenvolver uma ética mundial, na qual as religiões, de maneira mais enfática, se dispõem a estabelecer um diálogo afetivo e efetivo. Para isso, o diálogo precisaria contar com uma intencionalidade declarada, para assumir as heranças do passado, os desafios do presente, tendo no horizonte um diálogo inter-religioso que pudesse apontar para a esperança e para o infinito. É próprio do diálogo autêntico ir além do próprio diálogo e, para isso, é aconselhado educar para um caminho transcendental, por meio de uma caminhada espiritual. Esta espiritualidade não seria uma defesa dogmática do ego, mas uma disposição de reconhecimento do outro; não seria uma justificação doutrinária, mas um projeto de corresponsabilidade, e não seria uma promessa salvacionista, mas uma acolhida da gratuidade, para dinamizar uma educação dialogal entre as religiões e as sociedades.

Portanto, para educar para a fraternidade, dentre muitas possibilidades, considerou-se um projeto dialógico entre educador e educando, uma dinâmica dialética entre teoria e prática, bem como uma dialogicidade entre a formação e a transformação, objetivando promover a educação do ser humano, a transformação social e a religação das religiões, por meio do diálogo.

4 Considerações finais

As considerações finais caracterizam-se pela oportunidade de reafirmar, dentre tantas possibilidades, que o diálogo é um elemento inerente à própria natureza humana, porque somos seres de palavra, do encontro e da relação. Ao mesmo tempo, o diálogo é uma atividade social, porque, através de um agir comunicativo, é possível desenvolver uma racionalidade autônoma, democrática e política. E, por fim, o diálogo é uma atitude recomendada para promover a fraternidade entre as relações pessoais, nas esferas sociais e, principalmente, entre as denominações religiosas.

Recomenda-se, no entanto, um projeto educativo que pudesse ser capaz de desenvolver um processo de ensino e aprendizagem, pelo qual a lógica do encapsulamento, da dualidade e da instrumentalidade estaria sendo minimizada, em detrimento de um procedimento que pudesse fortalecer a dinâmica relacional, a referência dialógica e a abordagem multicultural. Seria, no entanto, a passagem do monólogo para o diálogo, da perspectiva algorítmica para a dialógica e do sistema monolítico para um pluricultural.

No decurso deste posicionamento, o diálogo poderia ser compreendido como um dinamismo intrapessoal, interpessoal e transcendental e, com isso buscar-se-ia superar a tendência do exclusivismo pessoal, do paralelismo social e do niilismo religioso. Estar-se-ia sugerindo, enfim, compreender e exercitar o diálogo como uma maneira de viver, uma forma de conviver e uma possibilidade de transcender, seja pela vivência da humanidade, pela promoção da igualdade, seja pela experiência de fraternidade.

Referências

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BUBER, M. **Eu e tu**. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREYRE, G. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: Martins Fontes, 2012a. v. I.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. São Paulo: Martins Fontes, 2012b. v. II

KÜNG, H. **Projeto de ética mundial**: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2001.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

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

SÍVERES, L. **Pedagogia Alpha**: presença, proximidade, partida. Curitiba: Publishing, 2019.

O DIÁLOGO COMO REFLEXÃO E PRÁTICA DO BEM-VIVER

*Vanildes Gonçalves dos Santos**
*JoséIVALDO Araújo de Lucena***

Introdução

*Todas as coisas estão ligadas como o sangue que une
uma família...*

*Tudo o que acontece com a Terra acontece com os
filhos e filhas da Terra.*

O homem não tece a teia da vida; ele é apenas um fio.

Tudo o que faz à teia, ele faz a si mesmo.

(TED PERRY, inspirado no Chefe Seattle)¹

Somos um país que faz parte de uma Pátria Grande Ameríndia, que tem na sua raiz genuína os povos indígenas e sua sabedoria no modo de viver a vida. Neste artigo sobre o diálogo e a fraternidade, optamos por refletir esses dois conceitos a partir do Bem-Viver, uma práxis ancestral dos povos originários.

O bem-viver é uma concepção que, segundo a teóloga Chamorro (2019), está ligada aos povos Guaranis do Brasil e do Paraguai e dos andinos da Bolívia e do Equador. Nesta concepção não existe de um lado seres humanos e de outro a natureza.

Werá (2019), ao dizer sobre o bem-viver, assevera que, vindo da expressão Guarani *Tekoá*, significa “lugar bom de se viver”, onde quem não tem o mesmo sangue também é considerado irmão ou irmã. Somos todos parentes, porque somos da mesma origem humana.

Esse “lugar bom de se viver” é constituído, segundo Werá (2019), por quatro fundamentos, dos quais partimos para

* Mestra em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. E-mail: vanildessantos@gmail.com

** Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. E-mail: joseivaldo@gmail.com

¹ *Teia da vida* (CAPRA, 1996, p. 7).

desenvolver este artigo, são eles: a natureza que nos conecta com a fonte da vida; o respeito às ancestralidades; o respeito à diversidade e a inclusão profunda.

Esses fundamentos são essenciais para uma vida com relações fraternas e sustentáveis. São elementos que estão na contramão da “sociedade moderna” conduzida por pensamentos e práticas capitalistas e neoliberais, cujo modo de viver está pautado em um modelo desenvolvimentista centrado no lucro e na exploração de pessoas e dos recursos naturais e sem considerar outros saberes.

Nesta realidade estruturada por um sistema que não prioriza a vida, mas o lucro à qualquer custo, que não prima pela cooperação, mas pela competição, que não reconhece a palavra e os saberes dos diferentes povos, nos perguntamos: Como o diálogo pode contribuir para a implementação da cultura do bem-viver?

O convite do bem-viver é para uma relação onde tudo o que existe se reconheça como uma coisa só, uma unidade na diversidade. Para essa convivência com os diferentes, reconhecendo-os como parte de nós, uma relação dialógica e fraterna é o coração. O bem-viver traz em si essa sabedoria ancestral.

Estamos partindo, deste modo, de uma epistemologia dos povos originários da América Latina e, portanto, teremos para nos ajudar nessa reflexão majoritariamente autores e autoras também desse lugar, como: Terá Werá (2019), Alberto Acosta (2016), Elisa Urbano Ramos (2020), Ailton Krenak (2020), Graciella Chamorro (2020), Leonardo Boff (2003, 2008), Paulo Freire (1987), Enrique Dussel (1993), além destes, também teremos a contribuição do autor austríaco Fritjof Capra (1996, 2006).

O artigo está organizado em quatro tópicos, que contêm reflexões teóricas sobre a temática proposta e, também, de práticas na direção da construção do bem-viver.

1 Diálogo – para conectar-se com a fonte da vida

O diálogo é uma das possibilidades de conexão conosco mesmos, com as outras pessoas e com o/a transcendente que

se revela, entre outros âmbitos da vida, na natureza. Nessa perspectiva, para nos conectarmos ou reconectarmos com a natureza, precisamos deixar de lado a crença de que somos o centro da criação, mas seres humanos pertencentes, assim como os demais seres vivos, a este mundo do qual pouco entendemos, mas que tem uma ordem natural estabelecida. Diante do exposto temos que reaprender a apreciar aquilo que dá sentido e é a fonte da vida, seja em termos de conexão com a nossa própria natureza humana, seja com a natureza presente nos diversos ecossistemas que permeiam a nossa existência e que, às vezes, pouco os percebemos no cotidiano.

Para Capra (2006), a compreensão sistêmica da vida baseia-se no entendimento de três fenômenos: a teia da vida, os ciclos da natureza e o fluxo de energia. O diálogo está presente nesses três fenômenos, pois não há teia, ou seja, conexão entre seres vivos em seus diversos cenários existenciais/territórios, sem diálogo. A compreensão que vivemos, assim como a natureza, em ciclos materializados nas etapas da vida com seus fluxos de energia, é fundamental para compreendermos a importância do diálogo, para haver existência humana plena.

Essa compreensão sistêmica da vida é um desafio para a sociedade atual, baseada no pensamento linear e numa cultura materialista que entende a natureza e seus diversos ecossistemas como fontes infinitas de matéria-prima para o desenvolvimento da economia capitalista. Uma vez que os sistemas vivos são não lineares e estão baseados em padrões de relacionamento, portanto em constante diálogo, é preciso uma nova maneira de ver e de pensar o mundo em termos de relações, conexões e contextos.

Para Capra (2006), nós mesmos fazemos parte da teia da vida e, com o passar do tempo, a experiência da ecologia nos ajuda a tomarmos consciência de que estamos inseridos num ecossistema, numa paisagem com uma flora e uma fauna características, num determinado sistema social e cultural.

Essa teia da vida é formada por comunidades de organismos, que incluem os ecossistemas e os sistemas sociais humanos como a família, a escola e outras comunidades humanas. O diálogo

é o elemento que conecta a teia da vida e contribui para não perdermos a nossa capacidade humana de conexão com todos os seres vivos.

Nessa perspectiva Boff (2008) ressalta que a ecologia é relação, interação e diálogo de todas as coisas existentes, viventes ou não, entre si e com tudo o que existe. Essa discussão do autor amplia o conceito de ecologia para além da natureza (ecologia natural), pois envolve também a sociedade e a cultura (ecologia humana, social, etc.).

Em sintonia com Boff (2008), Capra (1996) afirma que esse novo paradigma pode ser chamado de visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado e não como uma coleção de partes dissociadas ou, ainda, de visão ecológica, se o termo “ecológica” for empregado num sentido mais amplo e profundo.

Essa discussão problematiza o que Boff (2008) e Capra (1996) denominam de “ecologia rasa”, caracterizada por uma visão antropocêntrica, que vê os seres humanos como situados acima ou fora da natureza. A “ecologia profunda”, caracterizada por valores ecocêntricos (centralizados na Terra), não separa seres humanos ou quaisquer outras formas de vida do meio ambiente natural. Vê o mundo como uma rede de fenômenos interconectados e interdependentes e concebe o ser humano como um fio particular na teia da vida. Nesse sentido “o centro das atenções não deve ser apenas o ser humano, mas o ser humano vivendo em comunidade e em harmonia com a natureza” (ACOSTA, 2016, p. 27).

O diálogo, enquanto possibilidade de conexão com a fonte da vida, resgata a visão ecológica de que “tudo o que existe coexiste. Tudo o que coexiste preexiste. E tudo o que coexiste e preexiste subsiste por meio de uma teia infinita de relações onicompreensivas. Nada existe fora da relação” (BOFF, 2008, p. 21). Daí a importância do diálogo para a construção de relações conectadas com valores que possam contribuir para um mundo melhor a partir do microcosmo da nossa existência: o cotidiano.

O cotidiano é o lugar sagrado, onde os seres imanentes e transcendentais se movimentam, onde a vida se transforma em morte e morte em vida o tempo todo, na perspectiva do bem-viver, é neste movimento que os sujeitos se fazem, de forma subjetiva, mas uma subjetividade que se constrói na coletividade. É no cotidiano que vivemos, nos movemos e existimos, sem o qual não há outro cenário para repensarmos o nosso modo de ser e de estar no mundo. Nesse contexto, a forma como dialogamos conosco mesmos, com as outras pessoas e com o mundo conhecido e o desconhecido, define muito do que somos, no mais profundo do nosso ser.

Para Capra (1996, p. 33) a percepção da ecologia profunda é percepção espiritual, quando a concepção de espírito humano é entendida como o modo de consciência no qual o indivíduo tem uma sensação de pertença, de conexão, com o cosmos como um todo, ou seja, “a noção de um universo orgânico, vivo e espiritual”.

A ecologia profunda, assim como a perspectiva do bem-viver, questiona os fundamentos da nossa visão de mundo e do nosso modo de vida moderno, científico, industrial, orientado para o crescimento materialista. Ela questiona ainda os nossos relacionamentos uns com os outros, com as gerações futuras e com a teia da vida da qual somos parte. Nesse sentido, “o patriarcado, o imperialismo, o capitalismo e o racismo são exemplos de dominação exploradora e antiecológica” (CAPRA, 1996, p. 25).

Essa visão ecossistêmica e holística sobre a vida requer não apenas a ampliação das nossas percepções e maneiras de pensar, mas também de nossos valores. Requer a inauguração de um novo modelo de sociedade que refaça o tecido social, a partir das múltiplas potencialidades do ser humano e da própria sociedade.

Ao lado do trabalho deve estar o lazer; junto à eficácia, a gratuidade; a acolitar a produtividade deve vir a dimensão lúdica. A imaginação, a fantasia, a utopia, o sonho, a emoção, o símbolo, a poesia e a religião devem ser tão valorizados quanto a produção, a organização, a funcionalidade e a racionalidade (BOFF, 2008, p. 44).

Nesse contexto, Acosta (2016, p. 121) afirma que a economia deve submeter-se à ecologia, pois a natureza estabelece os limites e alcances da sustentabilidade e a capacidade de renovação que possuem os sistemas para autorrenovar-se. “Disso dependem as atividades produtivas. Ou seja: se se destrói a Natureza, destroem-se as bases da própria economia”.

Diante do exposto, podemos afirmar que a nossa capacidade humana de dialogar e de se relacionar com os organismos que compõem os diversos sistemas vivos, dos quais fazemos parte, é o que nos conecta com a fonte da vida. A compreensão ecossistêmica e holística de que tudo está interligado, de que a sobrevivência da vida humana no planeta depende da preservação das diversas espécies da fauna e da flora é indispensável para a construção de um mundo mais sustentável, menos desigual e mais fraterno.

2 Diálogo – para conectar territórios (corpos e espiritualidades)

Os povos indígenas trazem na sua forma de existir e coexistir o cuidado com o lugar onde vivem. A floresta, a mata, as águas, a terra são mais que um lugar que os acolhe, é a sua essência, é onde suas ancestralidades se fazem presentes com sua sabedoria criadora, criativa e curadora. Nesta concepção, o território é percebido e sentido como morada dos seres visíveis e invisíveis, dos espíritos dos seus entes que seguem sendo seus guardiões. Desta forma, não há separação entre a vida no território e a experiência espiritual, a espiritualidade está integrada e compõe o território através de tudo o que nele existe, formando um corpo só.

Na perspectiva do bem-viver, o conhecimento integra corpo e espiritualidade numa relação dialógica da vida imanente e transcendente que sustenta e mantém a tessitura da vida, conforme podemos observar no que diz a liderança indígena do povo Pankararu, a antropóloga Ramos (2020, p. 1): “Então, os nossos territórios são sagrados para nós, é deles que nós tiramos todos os nossos sustentos. Então, não é apenas o sustento físico,

mas o sustento cultural, o sustento das nossas histórias, dos nossos antepassados, o sustento da nossa espiritualidade”.

Em 2019 acompanhamos no Brasil a primeira marcha nacional de mulheres indígenas, que, provenientes de diversas etnias, marcharam embaladas pelo lema: “Território nosso corpo, nosso espírito”. Essas mulheres com seu corpo com pinturas coloridas de urucum e jenipapo, seus cocares, seus filhos e filhas, suas canções e rituais acamparam na Capital Federal, onde fizeram várias rodas/cirandas de diálogos com a sociedade, com instituições do Estado, expondo suas pautas e suas reivindicações, desde a demarcação de terras, saúde e educação para uma vida digna nos seus territórios.

Essas mulheres forjaram um movimento provocando diálogos com diversos grupos e organizações, a partir de suas vozes, seu corpo e seus lugares de fala,² seu território. Um lugar de fala que traz consigo uma experiência ancestral balizada na convivência fraterna, no respeito às pessoas mais velhas, às mulheres, às crianças, no cuidado com todo o território.

Seus cantos, suas vozes ecoaram por vários dias na cidade de Brasília, com o objetivo de mobilizar a sociedade brasileira para um olhar e uma escuta empática para suas necessidades, que são as mesmas de todos os seres humanos: dignidade, justiça, alimentação, paz, respeito, etc. O que requer uma relação mais aproximada entre todos nós, povo brasileiro, uma reciprocidade que só será possível através do reconhecimento de todas as pessoas, de que somos uma coletividade, que precisa estar em colaboração e diálogo constante.

Esse conhecimento, essa prática no modo de viver em harmonia no território, fazendo do mesmo um “lugar bom de viver”, onde a coletividade é a prioridade, precisa ser visitado pelas pessoas não indígenas, para aprender, daí, outra maneira de ser, viver, conviver, fazer, tendo em vista a construção de relações sociais, políticas, econômicas e culturais mais fraternas.

² Sobre esse conceito veja-se: RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólem, 2019.

Não estamos aqui idealizando o jeito de ser dos povos indígenas, nem o bem-viver, como sendo uma fórmula mágica de convivência e de paz sem conflitos. Até porque, não compreendemos paz como ausência de conflitos, ao contrário, a paz é fruto da justiça social e da forma como encaramos e resolvemos os conflitos, que é algo natural nas relações. Evidentemente, esses conflitos podem ser e têm sido potencializados quando há desrespeito, descaso e usurpação dos territórios desses povos, mas não são os conflitos seus objetivos, mas uma vida digna, para uma convivência fraterna ou podemos dizer parental: cosmovisão que considera irmãos e irmãs todas as pessoas do território, mesmo que não tenham uma ligação consanguínea.

Neste contexto, podemos identificar que é o diálogo que proporciona o reconhecimento e o direito à palavra, não somente da espécie humana, não somente da imanência, mas de todos os seres. É o diálogo que escuta e responde ao clamor que a terra faz, quando está sofrendo com os ataques em forma de queimadas, de exploração e contaminação pelas mineradoras, de infertilização do solo pela monocultura e uso de agrotóxicos, pela privatização das águas por algumas empresas. Esse é o diálogo necessário na perspectiva do bem-viver, um diálogo em que há a escuta da palavra que acolhe todas as formas de vida.

Krenak³ (2020), ao falar sobre o bem-viver diz da importância de se abrir um diálogo autêntico com esses povos que, historicamente, foram marginalizados, mas que têm uma grande contribuição a dar para a construção de outras relações no mundo, com seus saberes, suas práticas e seus cuidados, que têm a terra e a natureza como lugar por excelência para isso, desde que mantenhamos com ela uma relação de bem-viver, em que a pessoa é subjetivada numa perspectiva de coletividade.

O bem-viver para Krenak é uma filosofia que vai na direção contrária ao colonialismo, cuja relação é de dominação e subordinação com os povos originários, desse modo, sobrepondo

³ Ailton Krenak é uma liderança indígena do povo Krenak. Tem vários livros publicados, entre eles: *Ideias para adiar o fim do mundo*. Publicado pela Companhia das Letras. São Paulo, 2019.

a forma de ser, de viver e de ver o mundo. Uma relação que interrompe a capacidade de diálogo. A reflexão de Krenak nos faz recordar a de outro autor, Paulo Freire (1987), que, ao refletir sobre a educação libertadora, diz que é preciso estabelecer relações dialógicas, que podem ocorrer somente no encontro das existências, nas quais o outro possa dizer sua palavra.

Krenak assevera ainda que o mundo está em uma crise global, que se intensificou com a pandemia, que marcou o Planeta em 2020; em meio a ela, somos desafiados e desafiadas a pensar para além do comum. Para isso é necessária uma abertura para se buscar dialogar, conhecer o que há de melhor nas práticas das diferentes culturas, para se sair da crise social e sanitária.

Para um novo mundo, o autor nos alerta para a necessidade de ampliar os campos de afetos, tendo como orientação a prática da solidariedade uns com os outros, umas com as outras.

Na perspectiva do bem-viver, podemos afirmar que a prática da solidariedade, por meio do diálogo, que integra tudo o que existe e coexiste (corpos e espíritos) no território, é o que nos possibilita reconhecer e ampliar nossos campos afetivos, conformados de pluralidades que têm direito à vida, assim como toda a humanidade.

3 Diálogo – para o reconhecimento da diversidade e para uma inclusão profunda

A diversidade é uma das marcas da nossa identidade brasileira, seja pelas características regionais, seja pelas manifestações de cosmologias que ordenam as diversas formas de apreensão do mundo e os modos de relação com a natureza.

O campo e a cidade propiciam às suas populações vivências e respostas culturais diversas, que implicam ritmos de vida, ensinamentos de valores e formas de solidariedade distintas. Os processos migratórios colocam em contato grupos sociais com diferenças de fala, de costumes, de valores, de projetos de vida (BRASIL, 1998, p. 125).

Embora faça parte da nossa identidade nacional e esteja respaldada na Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 3º, inciso IV; art. 5º), temos muito ainda para avançar, no sentido do respeito às diversidades: racial, étnica, linguística, de gênero, sexual e geográfica (espaços/territórios).

O preconceito e a violência, manifestados por meio de atitudes de racismo, xenofobia e lgbtobia, representam a não aceitação do outro e da outra como legítimos outros e outras em suas subjetividades e no seu jeito de ser e viver. Ou seja, embora a diversidade faça parte da nossa identidade, ainda não avançamos o suficiente no seu reconhecimento e respeito. Sofremos de um narcisismo que, como canta Caetano Veloso, “acha feio o que não é espelho”,⁴ o que não é igual a mim, o que não pensa igual a mim, o que não deseja igual a mim, o que não crê igual a mim, não é bonito, não é bom, não é certo. Esse comportamento impede que as relações sejam estabelecidas na cooperação, na alteridade, na solidariedade, dando lugar para relações cuja base é a competição, a exploração, a subalternização.

O bem-viver apresenta-se como uma oportunidade para se pensar coletivamente novas formas de vida, por meio do diálogo e do reconhecimento das diversidades e das diferenças. Essa cosmovisão,

[...] não nega a existência de conflitos, mas também não os exagera, pois não pretende que a sociedade se organize em torno da acumulação permanente e desigual dos bens materiais, movida por uma interminável competição entre seres humanos que se apropriam destrutivamente da Natureza (ACOSTA, 2016, p. 75-76).

Nesse contexto, para vivermos a diversidade é importante ressignificar a visão sobre a qual os seres humanos são vistos como ameaça ou como sujeitos a serem vencidos ou derrotados, e a natureza como uma massa de recursos ilimitados a ser explorada.

⁴ A expressão faz parte da canção “Sampa”, do cantor e compositor Caetano Veloso, gravada em 1978.

Isso exige o reconhecimento da necessidade de uma profunda mudança de percepção e de pensamento, para garantir a nossa sobrevivência, aspecto que não “atingiu a maioria dos líderes das nossas corporações, nem os administradores e os professores das nossas grandes universidades” (ACOSTA, 2016, p. 23).

Diante do exposto, precisamos reafirmar que

a Humanidade não é uma comunidade de seres agressivos e brutalmente competitivos. Esses valores foram criados e acentuados por civilizações que favoreceram o individualismo, o consumismo e a acumulação agressiva de bens materiais – características que estão no gene da civilização capitalista (ACOSTA, 2016, p. 192).

O bem-viver, como já mencionamos anteriormente, está na contramão desse sistema capitalista/neocolonialista, é uma “oportunidade para construir outra sociedade, sustentada em uma convivência cidadã em diversidade e harmonia com a natureza, a partir do conhecimento dos diversos povos culturais existentes no país e no mundo” (ACOSTA, 2016, p. 76). Nesse sentido, o diálogo é fundamental para nos reconhecermos enquanto família humana, que tem suas diferenças e que, por meio delas, podemos aprender a nos respeitar e a construir uma nova cultura, um novo ethos mundial.

Esse novo ethos mundial deve ter como imperativo o que ressalta Dussel (1993), ao questionar a centralidade do mundo europeu ou o eurocentrismo, no que chamamos de modernidade, ou seja, pensar o outro, o diferente, para além do Eu. Que seja capaz de um reconhecimento da diversidade por meio do diálogo com as diferentes formas de ser e de estar no mundo; implica levar em consideração que todo ser humano tem direito à igualdade, inclusão, dignidade, liberdade, ao respeito, à participação política, com equidade social e de gênero, responsabilidade, justiça social, dentre outros, garantindo assim não uma simples inclusão, mas uma inclusão profunda.

Na perspectiva do bem-viver, a inclusão profunda somente pode ocorrer se considerarmos as pessoas que são diferentes de nós como se fossem da nossa própria família, ou seja, como parentes, que se reconhecem a partir de uma mesma origem humana.

O bem-viver se afirma ainda no equilíbrio,

[...] na harmonia e na convivência entre os seres. Na harmonia entre o indivíduo com ele mesmo, entre o indivíduo e a sociedade, e entre a sociedade e o planeta com todos os seus seres, por mais insignificantes ou repugnantes que nos possam aparentar. Somente a partir destas três harmonias é que conseguiremos estabelecer uma profunda conexão e interdependência com a natureza de que somos parte (ACOSTA, 2016, p. 15).

A inclusão profunda implica ainda a sintonia com as cosmovisões indígenas que consideram que todos os seres vivos “não apenas convivem com a natureza de maneira harmoniosa, mas formam parte dela e, em última instância, são a natureza” (ACOSTA, 2016, p. 87).

Para Boff (2003), essa inclusão profunda implica reconhecermos a subjetividade da Terra, da natureza e de cada ser vivo. Todos eles têm história, complexidade e interioridade, são, portanto, sujeitos de direitos que devem ser respeitados.

Existe, pois, uma ampliação da personalidade jurídica às plantas, aos animais, aos rios, aos ecossistemas, às paisagens. Precisamos, nesse sentido, enriquecer o conceito de democracia, no sentido de uma biocracia ou cosmocracia, em que todos os elementos entram a compor; em distintos níveis, a sociabilidade humana (BOFF, 2003, p. 90).

Para que essa inclusão ocorra, assim como Dussel (1993), Boff (2003, p. 17) também sugere um novo ethos mundial, uma nova ética global. Essa ética exige, segundo o autor, uma

“nova ótica que irrompe a partir de um mergulho profundo na experiência do Ser; de uma nova percepção do todo ligado, religado em suas partes e conectado com a fonte originária donde promanam todos os entes”.

Tendo como princípio das nossas relações, o bem-viver, podemos dizer, então, que inclusão, palavra tão utilizada em nosso meio, requer mais do que colocar e aceitar as pessoas em determinados lugares e contextos. Requer outras posturas e novas formas de acolhida, baseadas em um diálogo que tem, como intenção, o reconhecimento das subjetividades e suas diferenças, uma convivência cidadã e uma relação harmônica e equilibrada entre tudo o que existe, coexiste e preexiste. Essa inclusão reconhece cada ser vivente, como ser de direitos.

4 Diálogos sobre e para o bem-viver

Desde 2015, a Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade realiza o projeto de extensão “Juventude e Cidadania em Ação”, que realiza encontros de formação de lideranças juvenis em escolas públicas de Taguatinga-DF.

As experiências desenvolvidas promovem a interação entre a escola e a realidade dos diferentes territórios/cenários aos quais os estudantes pertencem e responde à necessidade de resgatar, criar e fomentar entre os adolescentes e jovens valores como: colaboração, convivência, atenção, honestidade, respeito, responsabilidade, solidariedade, fraternidade, preservação do meio ambiente e do patrimônio público, senso crítico e moral, contribuindo, assim, para melhor qualidade de vida na comunidade escolar.

A metodologia teórico-vivencial das atividades propostas possibilita o desenvolvimento das habilidades comunicacionais dos e das estudantes, ou seja, diálogos como práxis para outro mundo possível, por meio de debates e reflexões, a partir de situações reais vivenciadas pelos próprios estudantes no contexto escolar e/ou comunitário.

No dia 4 de maio de 2019, realizamos o 5º encontro que teve como tema “Juventudes e Bem Viver: por uma cultura de paz”, que contou com a presença de 110 estudantes de escolas públicas no Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga (CILT), escola associada da Unesco.

Esse encontro teve como objetivo refletir sobre a situação dos povos indígenas, a valorização de seus saberes e direitos, tendo em vista a superação dos preconceitos contra essa população e a construção de uma cultura de paz.

Após o momento de acolhida e abertura, que contou com a presença de um estudante indígena da UnB, que apresentou aspectos da sua vida e cultura, os estudantes foram para as 10 salas de aula cujas oficinas, organizadas por estudantes de diversas graduações, voluntários da UCB e por professores da escola, tiveram como questões norteadoras: a) O que eu sei sobre os povos indígenas do Brasil? b) Que elementos têm na nossa cultura que são de origem indígena? c) Que diferenças esses povos têm dos demais? d) Que preconceitos existem com relação a esses povos?

Após a discussão inicial sobre as questões propostas, os estudantes assistiram a um vídeo sobre a Cultura do Bem-Viver. Em grupos organizados a partir dos quatro fundamentos dessa cosmovisão indígena, dialogaram e apresentaram suas conclusões em cartazes que posteriormente foram afixados nas dependências da escola.

Cada grupo assumiu um dos fundamentos para dialogar e preparar a apresentação:

1. Natureza – para nos conectar com a fonte.
2. Respeito aos ancestrais.
3. Diversidade.
4. Inclusão profunda.

Os grupos refletiram cada fundamento do bem-viver, a partir da seguinte questão: Que importância tem esse fundamento do bem-viver para a nossa sociedade atual? Em que ela pode contribuir para que nossos territórios (em nossa escola, casa,

cidade...) sejam espaços que cultivem a cultura de paz? Dos diálogos entre os estudantes, ficou presente a importância de superar a ideia de que seres humanos e natureza são coisas separadas, de respeitar aqueles e aquelas que vieram antes de nós e, se estamos aqui, somos parte deles e delas, que a vida é diversa, que a diversidade é uma riqueza que precisa ser valorizada, respeitada e que uma sociedade “boa de se viver” é aquela onde todas as pessoas são reconhecidas e respeitadas nas suas diferenças.

A culminância do evento foi um encontro de todos os estudantes no pátio da escola numa grande roda, onde realizamos uma dança conduzida pelo Ian, estudante indígena da UnB, finalizando com a distribuição de mudas do cerrado, para que os e as jovens pudessem plantar em seus territórios e com o compromisso de serem agentes da construção do “lugar bom de viver”, que não se trata de outro lugar, mas o lugar onde estamos, a cidade, o bairro, o campo, a comunidade, a escola, é aí que precisamos bem-viver.

5 Considerações finais

Para uma convivência harmoniosa e que cultive relações fraternas, o diálogo é sempre a primeira estratégia que escutamos em todos os lugares, desde os microespaços que ocupamos até os macrolugares, nos ambientes onde as relações são vivenciadas presencialmente, até as que são estabelecidas de forma virtual, relações dialógicas, ou seja, mediadas pelo diálogo, um desejo e um desafio presente na sociedade.

Em tempos marcados por discursos de ódio, nunca se precisou tanto retomar a importância do diálogo como estratégia para relações mais respeitadas, empáticas e fraternas. No entanto, não é qualquer diálogo, mas um diálogo profundo, que tem a minha palavra e a palavra do outro. Estamos muito acostumados com monólogos falseados de diálogos, nos quais somente uma pessoa fala, um povo, uma cultura, como a que sabe, a que tem a verdade, a razão, e as outras somente podem aprender.

O reconhecimento de diferentes saberes, das diversas experiências de ver, pensar e sentir o mundo é uma atitude importante, para se estabelecer um diálogo profundo que leve a uma forma fraterna de se viver, menos competitiva, menos exploratória e subalternizante. Isso é exigente, porque requer uma abertura da parte de todas as pessoas, para sair dos caminhos costumeiros, que nos deixam em nossa zona de conforto.

A perspectiva cosmológica e epistemológica dos povos originários, traduzida pelo bem-viver, nos convoca a essa abertura, para além do EU. Uma aproximação com o OUTRO que, também é meu/minha parente, meu/minha irmão, mesmo que não seja de sangue e um retorno ao que de fato é a nossa identidade enquanto seres humanos, uma espécie junto a diversas outras que coexistem em um mesmo território e que, portanto, são interdependentes.

O bem-viver quer nos recordar dessa interdependência com tudo o que existe e para a necessidade de estabelecermos com essa teia de vida um diálogo que tenha em si a intencionalidade de gerar, cultivar e fortalecer relações inclusivas profundas das diversidades. Somente o diálogo, nesta perspectiva de uma práxis integrativa/holística, pode implementar uma sociedade cujos fundamentos sejam os do bem-viver. Para isso se faz necessário criar oportunidades para que se conheça essa cosmovisão, que tem como guardiões os povos indígenas.

Referências

ACOSTA, A. **O bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, Elefante, 2016.

BOFF, L. **Ethos mundial**: um consenso mínimo entre os humanos. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

BOFF, L. **Ecologia, mundialização, espiritualidade**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHAMORRO, G. **Bem viver**: esperança, resistência e profecia, 2019. Disponível em: <https://www.cese.org.br/bem-viver-esperanca-resistencia-e-profecia-e-tema-de-roda-de-dialogo-ecumenica-na-proxima-sexta-25/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Editora Cultrix, 1996.

CAPRA, F. **Alfabetização ecológica**: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

DUSSEL, E. **1492**: o encobrimento do outro. 1993. Disponível em: http://www.mel.unir.br/uploads/56565656/arquivos/1492_O_encobrimento_do_outro_de_ENRIQUE_DUSSEL_441400838.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KRENAK, A. **Povos originários e o bem viver**: a questão indígena. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lptsAAZUDNE&t=3136s>. Acesso em: 20 ago. 2020.

RAMOS, E. U. **A luta dos povos indígenas deve ser de todo povo brasileiro**, 2020. Disponível em: <http://www.centrosabia.org.br/noticia/a-luta-dos-povos-indigenas-deve-ser-de-todo-povo-brasileiro-sobretudo-nesses-tempos-de-coronavirus>. Acesso em: 22 ago. 2020.

WERA, T. **A arte do bem viver**: conversa com Werá Terá. Canal Maracá: conectando saberes, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wJS1YbT-Lhg>. Acesso em: 15 ago. 2020.

FRATERNIDADE, RESPONSABILIDADE E EDUCAÇÃO: A ÉTICA DE LEVINAS COMO BASE PARA UMA PEDAGOGIA DO CUIDADO

*Bruno Antonio Picoli**

*Alexandre Anselmo Guilherme***

*Renato de Oliveira Brito****

Introdução

Este capítulo analisa criticamente a temática da fraternidade, responsabilidade e educação através da ética de Emmanuel Levinas. Num mundo cada vez mais dividido entre os que “têm” e os que “não têm”, o problema da fraternidade e responsabilidade com o Outro, talvez nunca tenha sido tão pertinente. Ademais, é nosso entendimento que a obra de Emmanuel Levinas, fundamentalmente centrada no cuidar do Outro, seria muito profícua para uma discussão filosófica sobre a fraternidade e responsabilidade, já que teria como pilar o seguinte versículo bíblico: “Pois o Senhor, o seu Deus, é o Deus dos deuses e o Soberano dos soberanos, o grande Deus, poderoso e temível, que não age com parcialidade nem aceita suborno. Ele defende a causa do órfão e da viúva e ama o estrangeiro, dando-lhe alimento e roupa” (DEUTERONÔMIO 10, 17-18). Para tanto, nossa discussão está dividida em três momentos. Primeiramente, iniciamos com uma discussão sobre a parábola do Bom Samaritano, que é quintessencialmente sobre a fraternidade e responsabilidade com o Outro. Em seguida, introduzimos a teoria ética de Emanuel Levinas e discutimos criticamente a parábola à sua luz. Concluimos, argumentando em favor de uma pedagogia do cuidar, cuidar do Outro e do Mundo.

* Professor Doutor na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). *E-mail*: prof.brunopicoli@gmail.com

** Professor Doutor no PPGEd e PPGP da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). *E-mail*: alexandre.guilherme@pucrs.br

*** Docente e pesquisador permanente do PPGEd na Universidade Católica de Brasília (UCB). *E-mail*: renatoorios@gmail.com

1 Narração

Descia um homem de Jerusalém para Jericó, e caiu nas mãos dos salteadores, os quais o despojaram e, espancando-o, se retiraram, deixando-o meio morto. E, ocasionalmente, descia pelo mesmo caminho um certo sacerdote; e, vendo-o, passou de largo. E, de igual modo, também um levita, chegando àquele lugar; e, vendo-o, passou de largo. Mas um samaritano que ia de viagem chegou ao pé dele, e, vendo-o, moveu-se de íntima compaixão. E, aproximando-se, atou-lhe as feridas, deitando-lhes azeite e vinho; e, pondo-o sobre a sua cavalcadura, levou-o para uma estalagem e cuidou dele (LUCAS, 10, 30-34).

O fato de a famosa parábola do Bom Samaritano ter um significado ético é muito conhecido. De acordo com Lucas, Jesus contou a história como resposta ao questionamento de um advogado, um doutor da lei, sobre quem seria esse vizinho que tinha de amar (LUCAS 10, 25-29); quer dizer, a pergunta: “E quem é meu próximo?” (LUCAS 10, 29), significa: E quem tenho que amar? Jesus responde contando a história de um homem que havia sido roubado e deixado por morto no seu caminho de Jerusalém para Jericó, e que negligenciado pelo sacerdote e pelo Levita, é ajudado por um samaritano. Jesus termina perguntando: “Qual, pois, destes três te parece que foi o próximo daquele que caiu nas mãos dos salteadores?” (LUCAS 10, 36) (ROUKEMA, 2004, p. 56). Jesus falava a uma audiência de judeus que, naquele tempo, odiavam os samaritanos e eram odiados pelos samaritanos (FORBES 2000, p. 63-64). Esse ódio era histórico, estabelecido no fato de que samaritanos entendiam serem os verdadeiros guardiões das tradições judaicas da época da conquista de Canaã – de fato, samaritano em hebraico é escrito *Shamerin* (שְׁמֵרִים), que significa guardiões, mantenedores. O principal desacordo entre judeus e samaritanos era a localização do sagrado para consagrar Deus: para judeus, o Monte Moriá (em Hebraico הֵיירֹם, ou ordenado/comandado [por Deus]) em Jerusalém; para samaritanos, o Monte

Gerezim (em Hebraico גֶרֶזִים, ou lugar estéril, rochoso ou desértico). Esse desacordo levou a várias disputas muitas vezes violentas.

Assim, a parábola do Bom Samaritano contém ensinamentos sobre os perigos, as injustiças e violências do e no mundo, sobre a frieza e a indiferença, sobre a recusa da responsabilidade e do amor, mas também sobre a abertura, o cuidado, a responsabilidade e a generosidade desinteressada. Obriga o espectador a se imaginar na condição da vítima que sofre a violência, do corpo violentado e abandonado à própria sorte. Mas, sobretudo, tensiona o espectador a se perguntar: Quem eu seria nessa história? Seria eu um dos salteadores? Agiria como o sacerdote e como o Levita, com indiferença ao sofrimento de Outrem? Ou como o samaritano? Ou, ainda, esperaria alguma promoção, benefício ou reconhecimento por ter agido como o samaritano, ou agiria por imposição moral? A parábola projeta um corpo ferido que violenta o espectador, questiona sua consciência. Antes de ser uma consciência do questionamento, é um questionamento da consciência. A atualidade reside no terrível fato de que corpos feridos, violentados, meio mortos, não são raros, nem nos tempos da enunciação da parábola nem hoje.

Hoje, os salteadores, sacerdotes e levitas são diversos. Alguns salteadores são perpetradores do tipo de violência bruta, que tem como produto imediato um corpo ferido. Já há outros refinados, que perpetram a violência pela ampliação da pobreza, pela destruição do meio ambiente e a consequente expropriação do acesso a bens naturais vitais, pela disseminação de desinformação, pela mentira, intolerância, pelo antidiálogo. Embora sua ação seja mais “limpa” e, na maior parte dos casos, amparada na lei, seus resultados são também mais duradouros: colocam em risco as possibilidades de vida digna para grande parcela da população; colocam em risco as possibilidades de um futuro para a própria humanidade. As consequências das ações dos salteadores são amplificadas pela indiferença dos atuais sacerdotes e levitas.

É possível, também, afirmar que o samaritano da parábola não é um caso isolado. Há aqueles que não foram indiferentes ao sofrimento alheio. Há aqueles que agiram. Há os que o fizeram sem

exigir ou mesmo esperar reciprocidade; que o fizeram movidos pelo chamado à responsabilidade; que o fizeram por dever moral. Há, inclusive, aqueles que colocaram sua vida em perigo e se recusaram a responder com uma “negativa” ao chamado à responsabilidade ética de agir do corpo violado, que é rosto, ou seja, que não é apenas um corpo ferido. Há aqueles que fizeram isso diante do terror totalitário, da perseguição racial, do extermínio de populações autóctones ao redor do mundo; que cuidaram de corpos meio-mortos com os quais se deparavam em seu tempo.

Arendt (2008), em *Homens em tempos sombrios*, apresenta algumas dessas pessoas e como elas se moveram frente às desumanidades de seu tempo, entre elas Walter Benjamin, Bertold Brecht e João XXIII. Além desses, outros ganharam notoriedade, como Martin Luther King, Nelson Mandela, Gandhi, Dorothy Stang, Pedro Casaldáliga, etc. A maioria, contudo, é anônima. Cabe à historiografia buscar contar suas histórias. Para nós, por ora, cabe reconhecer que sua vida dá testemunho de que ainda é possível lutar por um mundo fraterno, menos desigual, mais justo, um mundo em que o Outro não seja abandonado, em que ainda se pode esperar esperançosamente pela bondade e, sobretudo, que ainda se pode praticá-la. Assim como ainda é possível educar para a fraternidade, para a ética da responsabilidade, para a bondade. Como forma de exemplificarmos isso, nos referimos aqui a Martin Luther King. Em seu famoso discurso *I've been to the Mountaintop*, na congregação Mason Temple, na cidade de Memphis, Tennessee, Martin Luther King se referiu à parábola do Bom Samaritano, dizendo:

Lembro-me de quando a Sra. King e eu fomos pela primeira vez em Jerusalém. Alugamos um carro e dirigimos de Jerusalém até Jericó. E assim que pegamos esse caminho, eu disse à minha esposa: “Posso ver por que Jesus usou isso aqui como cenário para sua parábola”. É uma estrada extremamente sinuosa. É muito propícia para emboscadas. Você começa em Jerusalém, que fica a cerca de 1200 milhas – ou melhor, 1200 pés acima do nível do mar. E quando

você desce para Jericó, quinze ou vinte minutos depois, você está cerca de 2.200 pés abaixo do nível do mar. Essa é uma estrada perigosa. Nos dias de Jesus, veio a ser conhecida como o “Passe Sangrento” (KING, 1968, p. 8, tradução nossa).

E ele continua em seu discurso afirmando que a real questão não é “se eu parar para ajudar esse homem necessitado, o que acontecerá comigo?”, mas “se eu não parar para ajudar esse homem necessitado, o que acontecerá com ele?” Certamente, o discurso de Martin Luther King visava combater a segregação racial, o racismo estrutural presente na sociedade estadunidense e, nesse sentido, nos traz à tona a questão quem é (quem seria) você nessa situação: o salteador, o sacerdote, o levita ou o samaritano?

A encruzilhada de nosso tempo nos coloca diante de uma difícil situação. De um lado há a terrível possibilidade de que soframos na pele as consequências de não agir, de não assumir a responsabilidade pelo mundo e de abandonarmo-nos, uns aos outros, à própria sorte, de não cuidarmos do próximo. De outro há a quase certeza de não colhermos os frutos das ações empreendidas agora, haja vista o tamanho do desafio. Em outras palavras: nossa obra é a herança que legamos à humanidade que ainda não nasceu. Essa herança pode ser de esperança e respeito, calor humano e fraternidade. Pode também ser violência, indiferença e frieza. O tempo da ação é agora, e cada vez mais parecem se esgotar as oportunidades de agir. Nessas horas, a advertência de Levinas (2009, p. 47) é imprescindível: “Há vulgaridade e baixeza numa ação que só se concebe para o imediato, isto é, no fim das contas, para a nossa vida. E há uma nobreza muito grande na energia que se liberta da concreção do presente”. Diante disso, voltamo-nos para a filosofia de Levinas, comentando sua noção de diálogo e a parábola do Bom Samaritano.

2 Obra e ética em Levinas

Emmanuel Levinas (1906-1995) nasceu em Kaunas na Lituânia, que na época era um dos principais centros de cultura judaica. Levinas era de família judia de classe média, ortodoxa e intelectual. Em 1930, depois de estudar na Universidade de Estrasburgo, obtém nacionalidade francesa. Ademais, a filosofia de Levinas pode ser caracterizada como tendo duas fases: I. uma antes da Segunda Guerra Mundial e do Holocausto, quando Levinas se preocupa com a questão filosófica da existência – e ainda sendo muito influenciado por Husserl e Heidegger; e II. outra no pós-Segunda Guerra Mundial e Holocausto, quando Levinas se volta para a questão da ética. Importa destacar que Levinas foi um prisioneiro nazista. Contudo, por estar mobilizado como soldado do Exército francês, quando de sua captura, foi conduzido ao campo de Oflag, na Alemanha (MARTINS; LEPARGNEUR, 2014, p. 14-15). A maior parte de sua família teve destino pior nos campos de extermínio nazistas (GUILHERME; MORGAN, 2020, p. 116-118). Por sua vida e por suas reflexões, as questões da *obra* e de *ser ético* de Levinas oferecem suporte para comentar a parábola do Bom Samaritano e para pensarmos a ética hoje.

A Obra implica mudança, renúncia do conforto e da segurança que, a prazo curto, médio ou, mesmo, ao tempo de uma vida humana, a indiferença (talvez) oferece. A Obra também não é apenas um ato furtivo, momentâneo, como oração, “como uma aparente agitação de um fundo que acaba por permanecer idêntico a si mesmo, como uma energia que, através de todas as suas manifestações, fica igual a ela mesma” (LEVINAS, 2009, p. 44). É, talvez, próxima ao que Boff (2001, p. 11) afirma ser, a partir do que ouviu do Dalai-Lama, “espiritualidade”: como algo que produz uma mudança interior. Embora, mesmo aqui, há o risco do aprisionamento na mesmidade, especialmente pela ênfase na autotranscendência: “a espiritualidade é uma das fontes primordiais, embora não seja a única, de inspiração do novo, de esperança alvissareira, de geração de um sentido pleno e de capacidade de autotranscendência do ser humano” (BOFF, 2001,

p. 9). A Obra, então, implica não apenas “o que acontecerá comigo se eu agir?”, “mas o que acontecerá com o outro que precisa que eu aja?”

Em Levinas (2009, p. 43-44), a Obra consiste em um impulso para fora de si, uma viagem para além do Mesmo, um movimento para fora do idêntico que tem no Outro sua orientação, seu sentido. Tal orientação “vai *livremente* do Mesmo ao Outro” (p. 44, grifo do autor). Não é um movimento que pretende um retorno para si mesmo, seja na forma de reconhecimento ou gratidão. Para o autor, “a Obra pensada radicalmente é um movimento do Mesmo que vai em direção ao Outro e que jamais retorna ao Mesmo. A Obra, pensada até o fim, exige uma generosidade radical do movimento que, no Mesmo, vai na direção do Outro. Exige, por conseguinte, uma *ingratidão* do Outro” (LEVINAS, 2009, p. 44-45, grifos do autor). Se não é oração, a Obra é liturgia, uma oferta sem promessa (e sem exigência) de retorno, um impulso generoso (elã), uma “orientação absoluta do Mesmo em direção ao Outro” (LEVINAS, 2009, p. 46). Ao corpo meio morto não se pediu contrapartidas, fossem elas materiais ou espirituais.

O impulso para o Outro não se deve à necessidade, ou à satisfação da necessidade, que, mesmo em suas formas sublimes, como a necessidade de salvação (que é, inclusive, o mote da enunciação da parábola do Bom Samaritano, a partir da provocação do advogado, do doutor da lei, em Lucas 10, 25), é egoísmo e mesmidade (LEVINAS, 2009, p. 48). A Obra é assunção da responsabilidade que sempre antecede a liberdade e a consciência. Responsabilidade pelo corpo meio morto, pelos corpos meio mortos de milhões de vítimas, refugiados das mudanças climáticas, dos conflitos, da miséria, das perseguições étnicas, religiosas, da devastação e da desigualdade produzidas pelo capitalismo, hoje de hegemonia neoliberal.

O corpo meio morto é rosto, epifania do rosto (LEVINAS, 2009, p. 50). Ele não precisa verbalizar o chamado. Sua presença, como rosto que violenta, é imposição da responsabilidade. Implica mandamento. A responsabilidade é anterior à consciência, porque não é o fato de ser consciente da responsabilidade o que me torna

responsável, mas o fato de ser humano. É, também, anterior à liberdade porque, ao tornar-me consciente dela, a responsabilidade já está dada, resta, então, a liberdade para assumi-la ou para recusá-la. Em termos simples: resta a liberdade para agir com a indiferença do sacerdote e do levita ou para agir com a bondade do samaritano. De qualquer modo, o corpo violado, o Outro, exige uma resposta:

Despojado de sua forma, o rosto é transido em sua nudez. Ele é uma miséria. A nudez do rosto é indigência e já súplica na retidão que me visa. Mas esta súplica é uma exigência. A humildade une-se à altura. E, deste modo, anuncia-se a dimensão ética [...] o rosto impõe-se a mim sem que eu possa permanecer surdo a seu apelo, ou esquecê-lo, quero dizer, sem que eu possa cessar de ser responsável por sua miséria. A consciência perde sua prioridade [porque a responsabilidade antecede a liberdade e a consciência da própria responsabilidade] (LEVINAS, 2009, p. 52).

Sendo indiferentes ou não, somos responsáveis pelo Outro, pelo que lhe acontece. Da mesma forma que essa responsabilidade não se aplica à esfera penal (é ética e moral), ela também não é cega nem amnésica: mesmo anterior à consciência ela não é nem acrítica nem pré-crítica. Contudo, ela coincide e é movida pela urgência (LEVINAS, 2009, p. 54), pela situação extrema de que talvez seja a última oportunidade para agir: para o Outro, o corpo violado, essa pode ser a chance derradeira; para o que tem fome, a comida faz diferença agora; para o sem-teto esse pode ser o último inverno. A urgência se sobrepõe à reflexão (ao cálculo), mas a responsabilidade não carece de crítica. A crítica procede do rosto do Outro que chama à responsabilidade: o corpo caído, o faminto, o doente, o apátrida, a mulher agredida, a criança violada, convocam à resposta pela humanidade compartilhada entre o que chama e aquele que é chamado.

A “orientação” na relação ética do Eu para o Outro (impulso/doação de si) implica um Eu já questionado pelo Outro, já criticado, portanto. O que está posto em questão é a retidão moral de seu movimento nessa relação. Em Levinas,

[...] o questionamento da consciência não é, inicialmente, uma consciência do questionamento. Aquela condiciona esta. Como o pensamento espontâneo haveria de criticar-se, se o Outro, o Exterior, não o questionasse? [...] o Eu (Moi) corrói sua ingenuidade dogmática diante do Outro que lhe pede mais do que ele pode espontaneamente (LEVINAS, 2009, p. 56).

Como rosto, não se manifesta nos limites da presença, da manifestação. O chamado da responsabilidade vem do Outro ausente, do Outro que ainda não veio ao mundo. Como rosto, também supera os limites da cultura. “A significância do rosto, sua abstração, é, no sentido literal do termo, extraordinária, exterior a toda ordem, a todo mundo” (LEVINAS, 2009, p. 51). Ele é sempre algo a mais, algo não englobável, não tematizável, algo que escapa à sanha totalizadora, racionalizadora, da consciência, mesmo daquela que questiona. O rosto fala ao Eu, chama-o, mesmo sem expressar palavra. Sua epifania, que perpassa sem se limitar à manifestação plástica, é mandamento, intimação para responder. É doação, sem exigência de contrapartida, de si por inteiro. Levinas fundamenta a radicalidade da assunção da responsabilidade, da doação de si para o absolutamente Outro, da recusa da indiferença, em Isaías 53, que citamos (ISAÍAS 53, 4-5): “Verdadeiramente, ele tomou sobre si as nossas enfermidades, e as nossas dores levou sobre si; e nós o reputamos por aflito, ferido de Deus e oprimido. Mas ele *foi* ferido pelas nossas transgressões e moído pelas nossas iniquidades; o castigo que nos traz a paz *estava* sobre ele, e pelas suas pisaduras fomos sarados”. Quem pode carregar tamanha responsabilidade se não o messias? Para Levinas, todo ser humano, em razão de sua humanidade, tem

vocação para o Infinito, todo ser humano, tem, portanto, vocação messiânica (MARTINS; LEPARGNEUR, 2014, p. 17).

A orientação da Obra é, então, Desejo do Outro (LEVINAS, 2009, p. 49). Desejo que não nasce de uma carência, de uma necessidade. Para uma carência se procura uma satisfação. O que move o movimento é, então, a ansiedade do Eu, seu egoísmo. Mesmo que o movimento se dê na direção do Outro, ele espera retornar ao Mesmo, satisfazendo-o. Então, a ideia de Desejo do Outro como “o movimento fundamental, o elã puro, a orientação absoluta, o sentido”, não tem relação com a ideia de desejo como busca de prazer, dentre os quais a própria felicidade individual, possível que é em companhia da indiferença diante do sofrimento e da miséria humana (LEVINAS, 2009, p. 48-49). Desejo do Outro é muito mais uma fome do Outro do que uma generosidade para o Outro. É generosidade porque é doação de si. Mas é fome porque é insaciável: “O Desejável não preenche meu Desejo, mas aprofunda-o, alimentando-me, de alguma forma, de novas fomes. O desejo revela-se bondade” (LEVINAS, 2009, p. 49).

Não é que o indivíduo não tenha necessidades, mas tão somente não procura no Outro, por meio de subterfúgios e relações não éticas, meios para saciar essas necessidades, como em uma relação comercial de troca. Trata-se de uma relação de doação de si ao Outro: “Não me sabia tão rico, mas não tenho mais o direito de guardar coisa alguma” (LEVINAS, 2009, p. 49). O samaritano, após cuidar das feridas do viajante, o deixou em uma pensão e custeou as despesas.

O Desejo do Outro como fome implica que ao Eu ético, na abertura desse desejo, na resposta ao chamado da responsabilidade, se torna impossível furtar-se à essa responsabilidade. É “como se todo o edifício da criação repousasse sobre meus ombros. [...] a responsabilidade que esvazia o Eu (*Moi*) de seu imperialismo e de seu egoísmo [...] confirma a unicidade do Eu (*Moi*). A unicidade do Eu (*Moi*) é o fato de que ninguém pode responder em meu lugar” (LEVINAS, 2009, p. 53). Não posso delegar a um terceiro a assunção da responsabilidade que é minha. Tenho apenas a liberdade, eivada de consequências em ambas as possibilidades,

de denegar ou assumir a responsabilidade que já é minha sem me pedir permissão.

Tal situação leva Levinas a indicar que a indiferença, a resposta negativa ao chamado da responsabilidade, é a resposta “normal”, ou seja, que se movido por necessidade ou ambição (exigência de contrapartida), diante do corpo meio morto a atitude esperada é a do sacerdote e do Levita. O corpo meio morto nada pode oferecer, nem mesmo sua humanidade, pois essa lhe pertence sem que possa doar a Outrem. Da mesma forma que o Eu, ao agir, ao responder sim, ao se doar, não doa a sua humanidade, já que esta é a condição apriorística da responsabilidade. Assim, como afirma Levinas:

O movimento para o Outro, em vez de me completar ou contentar, implica-me numa conjuntura que, por um lado, não me concernia e deveria deixar-me indiferente: como é que fui me meter nesta enrascada? De onde me vem este choque quando passo indiferente sob o olhar do Outro? (LEVINAS, 2009, p. 49).

Esta orientação implica identificar radicalmente Eu e moralidade, Eu e retidão. Identidade que nasce no “eis-me aqui”. O Eu é infinitamente responsável diante do Outro. É infinitamente, justamente porque não tem poder sobre o que é responsável no mesmo tempo que “quanto mais assumo minhas responsabilidades, mais me torno responsável” (LEVINAS, 2009, p. 54). Eis a insaciedade desse apetite do Outro, desse Desejo: “queimar de um fogo diverso que o da necessidade que a saturação apaga, pensar além daquilo que se pensa. Por causa desse excesso inassimilável, por causa deste além, chamamos a relação que une o Eu (*Moi*) a Outro de ideia do Infinito” (LEVINAS, 2009, p. 53). A relação ética (responsável) com o Outro, o impulso para fora de si, sem retorno e contrapartida, é infindição, projeção de si para o Infinito. Não é, todavia, algo fácil, especialmente porque se lança para o absolutamente Outro, para o não conhecível (muito além

de desconhecido), e, mesmo, para um tempo desconhecido, sem promessa, sem certezas. Este tempo é o tempo do Outro.

Partida sem retorno, enquanto liturgia, é oferta a fundo perdido, mas que não vai para o vazio, mas em direção ao Outro, perderia seu sentido, sua *orientação*, na busca por recompensa. Enquanto orientação absoluta em direção ao Outro, o resultado da *obra* não é aferível no tempo do Eu ético. Ao contrário, pela paciência o Eu ético se doa ao tempo do Outro. O chamado à responsabilidade do absolutamente Outro, cria-se um entretempo que não pode exigir *atualidade* (LEVINAS, 2009, p. 15). Em Levinas (2009, p. 45), isso significa uma renúncia radical que escancara a liturgia, a oferta a fundo perdido: “renunciar a ser o contemporâneo do resultado, agir sem entrar na Terra Prometida” (LEVINAS, 2009, p. 45). Sequer há a promessa de que possa, como Moisés, subir o Nebo e avistá-la (DEUTERONÔMIO 34). A Obra só faz sentido como paciência, como superação de sua própria época e doação de si ao tempo do Outro que virá. É ética radical (LEVINAS, 2009, p. 46). Essa paciência não é ser-para-a-morte, mas ser-para-o-Outro, inclusive ser-para-o-tempo-do-Outro, cuidar do Outro, mesmo do Outro que ainda não nasceu. Também não abandonar seu próprio tempo e transferir para os que virão a responsabilidade que, como vimos, é intransferível e irrenunciável. É antes, uma assunção plena de seu próprio tempo e das responsabilidades dele:

O futuro, em favor do qual se age, deve, de imediato, ser posto como indiferente à minha morte. A Obra, distinta tanto do jogo como de suas suputações, é o ser-para-além-de-minha-morte. A paciência não consiste, para o Agente, em enganar sua generosidade, dando a si o tempo de uma imortalidade pessoal. Renunciar a ser o contemporâneo do triunfo de sua obra é entrever este triunfo num *tempo sem mim* (moi), é visar este mundo sem mim (moi), e visar um tempo para além do horizonte do meu tempo: escatologia sem esperança para si ou libertação em relação ao meu tempo (LEVINAS, 2009, p. 45).

Como a responsabilidade não pede licença e não se propõe à escolha, ela também não indaga se os indivíduos de uma época estão à altura da responsabilidade que recai sobre seus ombros. A nossa responsabilidade, diante de um mundo de prazeres individuais, de busca desenfreada por uma felicidade sem responsabilidade, por autossatisfação, por consumo, diante da miséria na fartura (FREIRE, 1996), do sofrimento dos desvalidos (sem-terra, teto, comida), do assalto à dignidade e do sequestro do futuro, implica renúncias, implica ouvir mais do que falar, abertura para o Diálogo, para a resposta ao chamado do corpo meio morto, implica gratuidade total da ação, cuidar do Outro para que a humanidade possa ter uma chance: “E, aproximando-se, atou-lhe as feridas, deitando-lhe azeite e vinho; e, pondo-o sobre a sua cavalgadura, levou-o para uma estalagem e cuidou dele” (LUCAS 10, 30-34). Assim, é importante notar a seguinte afirmação de Guilherme e Morgan (2020, p. 123-124), que notam que nossa resposta para o Outro é julgada, por nós mesmos e por outros, no que seria uma Terceira Parte, uma testemunha de nossas ações, de nossa Obra:

Essa vítima perdoaria o algoz e “desse modo restituí-lo a seu status absoluto: ‘Absolvido, o ego então se tornaria absoluto de novo’” (BERNASCONI, 2005, p. 47). Todavia, no mundo real, qualquer dano ao Outro implica outras pessoas; ou seja, “meu reconhecimento do mal que eu fiz ao outro, talvez mesmo meu arrependimento em si do mal, causa dano a uma terceira pessoa” ou “as dificuldades despontam no caso de minha prontidão em perdoar quem me fez algum mal, porque meus amigos e companheiros também se sentem, eles mesmos, envolvidos” (BERNASCONI, 2005, p. 47). Portanto, a Terceira Parte envolvida na relação com o rosto representa nosso compromisso com a sociedade mais ampla, e não apenas com a pessoa sendo confrontada, o que demonstra uma relação profunda entre a ética e a política (BERNASCONI, 2005, p. 48).

As reflexões de Levinas provocam a pensar a ética na educação, ou melhor, uma educação que seja Obra, um impulso para fora de si, orientada pelo Desejo do Outro: uma educação que cuida, uma pedagogia do cuidado.

3 Por uma pedagogia do cuidado

A crise causada pela hegemonia do capitalismo neoliberal se verifica na forma como nos relacionamos. A ideia de cuidado propagandeada é de um “cuidado de si”, que é efetivamente muito importante, desde que não se sobreponha ao cuidar do Outro. A ênfase no cuidado de si inviabiliza a ética e nos vemos, então, carentes de cuidado, abandonados a nós mesmos. Conforme Boff:

Hoje, na crise do projeto humano, sentimos a falta clamorosa de cuidado em toda parte. Suas ressonâncias negativas se mostram pela má qualidade de vida, pela penalização da maioria empobrecida da humanidade, pela degradação ecológica e pela exploração exacerbada da violência (1999, p. 191).

Faz-se urgente pensar uma “ética educativa do cuidado”, em que cuidar implique preocupação, responsabilidade, envolvimento e Desejo do Outro.

Em seu livro, *The challenge of care in schools: an alternative approach to education*, publicado em 1992, Nel Noddings apresenta seu argumento em favor de uma ética do cuidado, aplicando-a à educação. Assim, Noddings (1992, p. 21) afirma que a ética do cuidado rejeita a noção de que “quem somos, a quem estamos relacionados, e a maneira pela qual nos encontramos em determinada situação, têm muito pouco a ver com a decisão moral que tomamos” (tradução nossa). Ainda, assumindo um posicionamento situacionista e feminista, Noddings argumenta:

Diante de um hipotético dilema moral, as mulheres costumam pedir mais informações. Queremos saber

mais, eu acho, a fim de formar uma imagem mais parecida com a real de situações morais. Idealmente, precisamos conversar para os participantes, para ver seus olhos e expressões faciais, para perceber o que estão sentindo... As mulheres podem e dão razões por seus atos, mas as razões muitas vezes apontam para sentimentos, necessidades, impressões e um senso de ideal pessoal ao invés de princípios universais e sua aplicação (1992, p. 2-3, tradução nossa).

Podemos argumentar que a parábola do Bom Samaritano nos coloca diante de um dilema moral: o de ajudar, ou não, o Outro, cuidar ou não dele. Ainda assim, Noddings enfatiza, com sua perspectiva feminista, que o olhar do Outro, suas expressões faciais, nos causam sentimentos que nos guiam para a ação, para a Obra. É importante notar que o foco importante no contexto, na situação, não é necessariamente relativista de acordo com a ética do cuidado; de fato, Mackenzie e Blenkinsop (2006, p. 91) notam que há um componente universal, já que cuidar é algo fundamentalmente humano, e outro elemento relativista, já que o cuidado depende do contexto.

Em Levinas também encontramos essa preocupação com o cuidar do Outro. Taylor (2005, p. 218) nota que para Levinas “e para muitas teorias feministas do cuidado, a ética signica o *encontro* face-à-face com o Outro, específico e insubstituível”. Quer dizer que, para Levinas e teóricos da ética do cuidado, nós, seres humanos, não temos que meramente deixar os Outros em paz, ou assegurar nossa liberdade, ou ainda entrar em contratos sociais; o que devemos realmente fazer é intervir e agir para aqueles que precisam de nós, que sofrem, que nos chamam. Ademais, Levinas e teóricos de uma vertente feminista argumentam que as principais correntes éticas convencionais são extremamente masculinas, e Levinas “até mesmo diz que são ‘viris’ e ‘militares’, chamando a atenção para a importância de buscar alternativas ‘femininas’ e ‘maternais’” (LEVINAS, 1998, p. 185; TAYLOR, 2005, p. 217).

Também, para Levinas e feministas, o *encontro* face a face com o Outro é imprevisível, já que não podemos prever o resultado final, depende da situação, do contexto, e isso gera ansiedade na tomada de decisões, possíveis sentimentos de culpa, e uma preocupação: se estamos fazendo o suficiente, se fizemos tudo que estava ao nosso alcance (TAYLOR, 2005, p. 218). Isso é refletido por Levinas quando comenta sobre a passividade da ação, afirmando que isso não representa um conformismo com a situação:

Passividade mais passiva que a passividade conjunta do ato, a qual aspira ainda pelo ato, com todas as suas potências. Inversão da síntese em paciência, e do discurso em voz de “sutil silêncio” a fazer sinal a Outrem – ao próximo, isto é, ao não englobável. Fraqueza sem pusilanimidade como o inflamar-se de uma piedade. Descarga do ser que se desprende. As lágrimas talvez sejam isto. Desfalecimento do ser que tomba em humanidade (LEVINAS, 2009, p. 15).

Se nos referirmos novamente à parábola do Bom Samaritano, e refletirmos sobre ela através da ótica da ética do cuidado e que nos leva a uma pedagogia do cuidado, os salteadores, o sacerdote e o levita não tiveram cuidado com o Outro, mas o samaritano sim. Os salteadores, se presume, foram levados a uma vida tribulada devido às injustiças da sociedade, e nisso perderam as oportunidades de cuidar do Outro; o sacerdote e o levita, ambos religiosos e trabalhadores do Templo em Jerusalém, que deveriam ser exemplos do cuidado com o Outro, falham nessa tarefa. Em contraste, o samaritano, que dentro do contexto histórico odiava e era odiado pelos judeus, promove um ato de cuidado com o Outro, seu algoz. Assim sendo, talvez um dos principais pontos da parábola do Bom Samaritano é que o cuidado pode vir daqueles que menos esperamos, de um estranho, de um inimigo.

A pedagogia do cuidado tem relação direta com o Desejo fraterno do Outro, com o desejo de um mundo mais fraterno e

ético. Fraternidade entendida como compartilhamento do mundo, como doação de si. Em um mundo em risco de desintegração, pela destruição ambiental, pelo fanatismo, pela absurda situação de “miséria na fartura”, definir as prioridades é um imperativo moral, um “imperativo categórico ético” (BOFF, 1999). Uma das prioridades da pedagogia do cuidado diz respeito aos milhões de pobres, indigentes, refugiados, subjugados. Isso não significa assistencialismo, mas fraternidade, reconhecer sua humanidade e auxiliar para que conquistem sua libertação da opressão (BOFF, 2014, p. 165). Significa ajudar a se levantar, sarar suas feridas. Significa aprender a não ser indiferente: e isso é mais importante do que aprender a tabular dados, fazer contas e construir argumentos. Não significa que tabular dados, fazer contar e se expressar com clareza não sejam importantes, mas tão só que são vazios de sentido se desprovidos da dimensão ética do cuidado e da responsabilidade. Essa ética é uma urgência no mundo em que vivemos: é nossa responsabilidade torná-lo um lugar melhor. Cuidar, então, significa usar o tempo que nos foi dado na Terra para fazer da Terra um lugar melhor, sustentável, justo, fraterno, não só para os contemporâneos, mas para todos os seres humanos que ainda virão.

Hoje cuidar do Outro significa cuidar do mundo, cuidar que exista um mundo para o Outro, para o Outro que compartilha o tempo conosco e, principalmente, para os Outros que virão depois de nós. A responsabilidade é infinita porque somos responsáveis inclusive por aqueles que ainda não vieram ao mundo. Qual mundo legaremos? Um mundo de Diálogo? Um mundo de não indiferença? De entrega de si de “um-para-o-outro como um-guardião-de-seu-irmão”? (LEVINAS, 2009, p. 14). Um mundo de justiça e paz? A educação precisa, por certo, ensinar a obter habilidades, competências, ferramentas, mas ela não pode descuidar do Outro que sofre ou sofrerá. É necessário compreender que a ética do cuidado (que enseja uma pedagogia do cuidado) não é atribuição de uma ou outra disciplina, de um ou outro professor, mas responsabilidade de todos os envolvidos em educação (BOFF, 2013, p. 264), já que todos nós somos humanos

e, por isso, responsáveis uns pelos outros (LEVINAS, 2009). Assumir a responsabilidade por um mundo mais fraterno, de compartilhamento e corresponsabilidade uns-pelos-outros e de todos com o mundo; cuidar uns dos outros e do mundo é condição imperativa para que ainda possamos existir enquanto espécie que habita este mundo.

O samaritano foi “o próximo” daquele que caiu nas mãos dos salteadores (LUCAS 10, 36-37), daquele que sofreu a injustiça e sofre. Poderia ter sido indiferente, tinha, inclusive, razões para isso: o homem abandonado era seu “inimigo”. Seguindo o postulado de Levinas (2009, p. 14), seu impulso para o Outro, para o desconhecido, sem ser indiferente e sem exigência de contrapartida é uma ação que não se esvai no ato: ao contrário, oferece esperança para a possibilidade da Bondade. Esperança manifesta pela jovem Anne Frank nos terríveis dias que antecederam seu brutal assassinato: “A cada dia me sinto amadurecendo, sinto a libertação se aproximar, sinto a beleza da natureza e a bondade das pessoas ao redor” (FRANK, 1996, p. 261). Assim, e concluindo, a ação que possibilita essa esperança, embora ocorra no agora, não se limita ao tempo de agora. Sua Obra, em Levinas,

Fende o tempo num *entre-tempo* intransponível: “o um” é para o outro de um ser que se desprende, sem se fazer o contemporâneo do “outro” [...]. Entre o um que eu sou e o outro pelo qual respondo abre-se uma diferença sem fundo, que é também a não diferença da responsabilidade, significância da significação, irreduzível a qualquer sistema. Não indiferença que é a proximidade mesma do próximo, pela qual se delinea, e só por ela, um fundo de comunidade entre um e outro, a unidade do gênero humano, devedora à fraternidade dos homens (2009, p. 14).

É preciso agir hoje para que tenhamos, enquanto humanidade, um futuro. O *entretempo* da Obra, da doação de si para o Outro, da doação do nosso tempo para o tempo por vir é a

manifestação sublime do amor pela humanidade. A fraternidade implica não indiferença, recusa da indiferença. Implica, também, não reivindicar recompensas, cuidar e amar. É preciso educar para a fraternidade, para o cuidado e para a infinidade, isso significa colocar a ética da responsabilidade como condição fundante de todo projeto educativo. É preciso fazer isso enquanto ainda podemos. É possível que não tenhamos mais muito tempo se continuarmos a nos esquivar dessa responsabilidade e agir como o sacerdote e o levita da parábola.

4 Considerações finais

Só o cuidado pode nos salvar de nós mesmos. A crise em que nos encontramos foi e é produzida por nós em nossas ações no mundo. Foi e é produzida pela sanha totalizante, pela busca desenfreada do prazer individual e pela recusa em assumir a responsabilidade que emana do rosto dos que sofrem hoje, dos que se encontram sem terra, sem teto, sem pão, nas enfermarias lotadas e sem recursos. Nesta reflexão procuramos apontar os fundamentos de uma pedagogia do cuidado sustentada na filosofia de Levinas, a partir do exemplo do bom samaritano da parábola bíblica. A parábola, enunciada há dois milênios, é ainda atual, talvez hoje mais atual do que fora outrora. Agir hoje com a indiferença do levita e do sacerdote pode significar o fechamento para o futuro da humanidade, pode significar o próprio fim do mundo (inclusive em perspectiva planetária). O samaritano é o paradigma do cuidado, da esperança, da bondade desinteressada. A Obra do samaritano ofereceu as condições para que o Outro, a vítima, ainda pudesse ter um futuro. A Obra, enquanto liturgia e ética radical, enquanto cuidado, do Outro e do mundo, pode oferecer as condições para que a humanidade ainda tenha um futuro. Anunciar o cuidado é anunciar um mundo fraterno.

Referências

ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BERNASCONI, R. Third party: Ethics as primary meaning. *In*: KATZ, C. L. (ed.) **Emmanuel Levinas: Levinas, Phenomenology and His Critics**, Abingdon. Oxon and New York, NY: Routledge, 2005.

BÍBLIA SAGRADA. **Bíblia Sagrada**: Antigo e Novo Testamento. São Paulo: Mundial Records Publicações, 2013.

BOFF, L. **Espiritualidade**: um caminho de transformação. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

BOFF, L. **O cuidado necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela Terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

FORBES, G. W. **The god of old**: the role of the Lukan parables in the purpose of Luke's gospel. London: Continuum, 2000.

FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUILHERME, A.; MORGAN, W. J. **Filosofia, diálogo e educação**: nove filósofos europeus modernos. Brasília: Unesco, 2020.

KING, M. L. **I've been to the mountaintop**. Disponível em: <https://www.americanrhetoric.com/speeches/mlkivebeentothemountaintop.html>. Acesso em: 29 ago. 2020.

LEVINAS, E. Otherwise than being, or beyond essence. Trans. de Alphonso Lingis. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1998.

LEVINAS, E. **Humanismo do outro homem**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MARTINS, R. J.; LEPARGNEUR, H. **Introdução a Levinas**: pensar a ética no século XXI. São Paulo: Paulus, 2014.

MCKENZIE, M.; BLENKINSOP, S. An ethic of care and educational practice. **Journal of Adventure Education & Outdoor Learning**, v. 6, n. 2, p. 91-105, 2006.

NODDINGS, N. **The challenge to care in schools: an alternative approach to education**. New York, NY: Teachers College Press, 1992.

ROUKEMA, R. The good samaritan in ancient christianity. **Vigiliae Christianae**, v. 58, n. 1, p. 56-74, fev. 2004.

TAYLOR, C. Lévinasian ethics and feminist ethics of care. **Symposium**, v. 9, n. 2, p. 217-239, 2005.

UM DIÁLOGO QUE LIBERTA RADICALMENTE

*Paulo César Nodari**

Introdução

Nos tempos hodiernos, cheio e permeado de tantas facilidades, e, simultaneamente, de tantos desafios, é também recheado, e, por assim dizer, “colonizado” por tantas e múltiplas vozes que ensurdecem, obscurecem e estremecem, por demais, nossa sensibilidade auditiva, visual, olfática, emocional e, muitas vezes, até psíquica. No entanto, muito provavelmente, em meio a tantos sons e vozes, tais sons e ruídos nunca deixaram de produzir tão poucos, ou então, ínfimos efeitos de formação e educação para o encontro dialógico e dialogante entre os seres humanos, mais especificamente. Tem-se presenciado, por ironia do destino, muito mais do que gostaríamos, certa incapacidade, ou mesmo, intransigência para o diálogo, para abertura e para a escuta do diferente. Quem pensa ou raciocina ou comporta-se de modo diferente ao “meu modo”, ao “nosso modo”, ou então, ao modo do espúrio e denominado *status quo* não tem condições, não entra no radar e não recebe o reconhecimento, o respeito, a abertura ao encontro e à escuta.

A presente reflexão tem por escopo apresentar um ensaio sobre o diálogo enquanto constitui-se em uma dialética de responsabilidade, isto é, na capacidade de estabelecer relação de reciprocidade na diferença, uma vez que só pode acontecer, de fato, diálogo pela consideração, por um lado, da semelhança e, por outro, da diferença. Não existe diálogo se não houver acolhimento à diferença. Portanto, só na relação da identidade na diferença é possível a relação e condição relacional dialógica. O propósito não se foca e não se centraliza em uma análise etimológica do conceito diálogo, como também não se trata de uma análise interpretativa sobre o tema de um dos autores importantes ou

* Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. *E-mail:* paulocesarnodari@hotmail.com

relevantes das ciências humanas ou, então, hermenêuticas, mas da apresentação de algumas considerações acerca da relevância da compreensão de um conceito tão significativo e imprescindível para a formação e à educação do ser humano, tanto em nível de educação e formação humana geral, como também, mais específica. Trata-se, por conseguinte, de um ensaio a respeito de um diálogo libertador, justamente, porque leva a pessoa a sair de uma vida de preconceitos e julgamentos de opressão e de condenação para uma vida nova, alicerçada e direcionada para a busca de um sentido radicalmente libertador de sua vida, encorajando-a a assumir a vida com alegria e responsabilidade, levando-a a enfrentar os desafios e preconceitos socioculturais que lhe eram impostos.

1 Um diálogo que liberta

À luz do texto bíblico, do capítulo 4 de São João (Jo 4, 1-42), da samaritana, sem pretender fazer uma leitura e análise exegética e hermenêutica rigorosas, ou então, exaurir tão bela e significativa passagem paradigmática, tenta-se apresentar algumas plausíveis considerações acerca de um clássico ícone do evangelista São João. Fala-se, aqui, do encontro de Jesus com a samaritana. Noutras palavras, busca-se mostrar algumas razões sustentadoras da ideia de que o encontro, “no poço de Jacó”, transformou a samaritana, de mulher desprezada, marginalizada e pecadora, em corajosa e convertida discípula e missionária do Mestre Jesus, perante os seus e no próprio ambiente sociocultural, que, antes, a oprimia, a desprezava e a marginalizava. Seguindo a linha de análise e interpretação do Documento 107 da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), intitulado: *Iniciação à vida cristã: itinerário para formar discípulos missionários*, o texto enseja refletir seis pontos importantes do diálogo entre Jesus e a samaritana, que, muito provavelmente, poderão ser tomados em consideração ao se pensar uma Campanha da Fraternidade, 2021, sobre o diálogo, especialmente, no âmbito do diálogo pessoal, interpessoal, ecumênico e inter-religioso. Por questão

de zelo e cuidado, certamente, por ora, o diálogo, em níveis mais abrangentes, sobremaneira, no diálogo a respeito de conflitos e negociações mais amplas entre Estados e Nações, não está, aqui, em jogo e discussão, uma vez que este nível exigiria muitos outros fatores, que transcendem o objetivo ora proposto e aqui ensejado neste objeto e propósito de reflexão. Pois bem, o texto concentra-se em seis passos, os quais serão expostos abaixo e seguem o esquema do documento supracitado.

1.1 Encontro: “Dá-me de beber!” (Jo 4,7)

Definir o que vem a ser encontro não é tão simples e fácil. Encontro é um substantivo masculino que tem como definição comum o ato ou efeito de encontrar, de estar diante de alguém, de estar face a face com outrem. Todavia, ele é um vocábulo polissêmico, justamente, porque se trata de atos e efeitos que podem vir a acontecer entre pessoas, entre objetos, entre coisas, sejam eles naturais, contingenciais, circunstanciais, ou mesmo espontâneos e criativos. Exemplos inúmeros poderiam ser relacionados e mencionados, aqui. Todavia, para constatação de abrangente polissemia semântica, quer-se, apenas, referenciar alguns exemplos, tais como: encontro fortuito e casual entre pessoas conhecidas encontrando-se em um passeio ao parque, encontro marcado entre duas pessoas para o cinema para assistir a um filme vencedor do *Oscar*, encontro de ideias de argumentação para a resolução de um conflito qualquer, encontro entre dois rios, encontro entre pais e filhos que foram separados durante anos, mas, por investigação policial, ou por pesquisa científica, por meio de testes de DNA, após longas tentativas e investidas, chegam à constatação, respectivamente, de paternidade e de filiação. Percebe-se, portanto, nesses breves casos aleatórios, aqui referenciados, algumas das muitas possibilidades hipotéticas existentes de como é abrangente e difícil definir o que vem a ser o ou um encontro, enquanto vocábulo, pura e simplesmente, em uma perspectiva formal, unívoca e estática. Trata-se, pois, de perceber as inumeráveis possibilidades, sejam elas, tanto fortuitas,

ocasionais, circunstanciais, programadas, sistematizadas, como, também, criativas, dinâmicas e surpreendentes, que podem estar ou virem a estar envoltas e inerentes em um encontro.

Tendo presente esses aspectos supracitados, o texto do encontro de Jesus com a samaritana marca uma ação e uma atitude ativas e não meramente fortuitas e passivas. Sem adentrar nos aspectos exegéticos atinentes à perícopé, a seguir, sublinham-se alguns aspectos importantes para o entendimento do texto e contexto, tais como o conflito entre Jesus e os fariseus, a saída de Jesus com seus discípulos da Judeia e a volta para a Galileia, a passagem pela Samaria, mais especificamente, pela cidade chamada Sicar, e o encontro de Jesus com a samaritana, mais exatamente, na fonte ou no poço que havia sido dado a Jacó. Enquanto os discípulos vão à cidade para comprar alimentos, Jesus, fatigado da viagem, aproxima-se do poço e senta-se para descansar, mas está sem o recipiente para poder tirar água do poço. Aproxima-se, então, uma mulher samaritana para tirar água e é interpelada por Jesus: “Dá-me de beber!” (Jo 4,7). “No episódio de Sicar é Jesus quem tem sede, em pleno meio-dia. O meio-dia recorda, no Evangelho de João, a Hora de Jesus, a sua crucifixão, onde ele declara ter sede (Jo 19, 28)” (BORTOLINI, 2006, p. 65).

É claro que muitos aspectos seriam necessários de análise e interpretação, quando se tem o propósito de entendimento e compreensão exegética e hermenêutica rigorosas e fiéis aos elementos presentes na perícopé. Esse não é o propósito em questão, aqui. Trata-se, inobstante, de ponderar que João sublinha o fato de Jesus, o Filho de Deus, estar a caminho, estar cansado, sentar-se e encontrar-se com uma mulher samaritana, justamente, na hora sexta, no poço, lugar de muitos encontros de vida e de crescimento, mas, também, de muitos conflitos e símbolo de poder dos mais fortes, e, inclusive, dos homens com relação às mulheres. É muito interessante e importante dar-se conta de que o encontro de Jesus se dá com uma mulher, com uma samaritana, que não tem nome nem marido. Lembra-se também serem os samaritanos desprezados, excluídos e considerados impuros, e, portanto, o contato acabaria por tornar um judeu impuro, algo, de fato, abominável e exigente

de repulsa e desprezível. “Jesus sente o que é próprio de todo ser humano: sede. E pede de beber. Com isso está começando a quebrar o preconceito racial” (BORTOLINI, 2006, p. 65).

O evangelista quer com esta atitude de Jesus trazer, entre outros, alguns pontos importantes para refletir no que se refere ao encontro. Havia outros caminhos para seguir em frente, mas Jesus preferiu seguir e passar pela Samaria. Não é acaso e sim intencional e proposicional, pois o texto revela a opção em chegar aos esquecidos, àqueles que eram excluídos e considerados impuros, não aceitando, por conseguinte, a tese de exclusividade dos eleitos de antemão e predeterminação. O chamado de Deus à entrada e à participação no projeto do Reino é dirigido a todos os povos e a todas as nações. Não se trata de exclusividade e fechamento. É preciso lembrar que o encontro se dá, de fato, quando, muito além dos interesses utilitaristas, às vezes unilaterais, outras vezes, de ambas as partes, tem-se uma atitude de gratuidade, de abertura e de acolhimento às solicitações e às surpresas passíveis de acontecimentos, porque ninguém é tão pobre que não tenha, absolutamente, nada a crescer em atitude, seja ela em dar ou em receber. Frisa-se, aqui, a relevância de uma atitude primigênia e imprescindível, neste caso específico, a saber, a atitude de ter sede. Jesus se dirige a uma mulher anônima e suplica-lhe: “Dá-me de beber!” Ela, por sua vez, vinha para tirar água e regressar aos seus afazeres, e, simplesmente, satisfazer suas necessidades e urgências, afinal de contas, os deveres da mulher eram, praticamente, sempre os mesmos e estava submissa ao seu marido (PAGOLA, 2011, p. 257). Mas, de repente, a mulher samaritana é surpreendida por aquele pedido inusitado de um judeu, justamente, ao meio-dia, à hora sexta, que significa um convite para mudança de vida e de atitude. Na fragilidade de um Deus que se faz necessitado, faz-se urgente o apelo que vem da sede de Jesus, que é a sede de todo o ser humano, em última análise:

“Com a sua fragilidade ele veio procurar-nos.”
Sintamo-nos procurados. No mais fundo, no mais

doloroso e fragmentário, no mais abissal e noturno da nossa fragilidade, sintamo-nos compreendidos e procurados pela sede de Jesus. De fato, Jesus não diz “dá-me um pouco de água” ou “dá-me daquela água” ou “traz-me água do teu poço”. Jesus pede: “Dá-me de beber”. A sua sede não se materializa na água, porque não é de água a sua sede. É uma sede maior. É a sede de tocar as nossas sedes, de contatar com os nossos desertos, com as nossas feridas. É a sede dessa parte significativa de nós mesmos que fica tão frequentemente adiada, abandonada à solidão. É a sede dessa porção de nós (porção suspensa, omitida, calada) para a qual não encontramos interlocutor (MENDONÇA, 2018, p. 20).

1.2 Diálogo: “Se conhecesses o dom de Deus” (Jo 4,10)

O segundo passo a ser analisado neste texto é de suma importância para a continuidade do crescimento e da libertação que se faz presente em cada gesto deste encontro. Trata-se justamente do diálogo que se trava entre Jesus e a samaritana. Todo diálogo, seja ele onde for e com quem for, vem sempre carregado e permeado de muitos fatores, sejam eles pessoais (de caráter e perspectiva psíquica, de valores, de princípios, ideais motivacionais, etc.), sejam eles socioculturais (preconceitos, aparências, valores religiosos e políticos, etc.), e, nesse sentido, o encontro, aqui em questão, rigorosamente falando, seria e estaria carregado e envolto em mais desencontros e distâncias do que de encontros e proximidades. Mas, por que, então, tomando, evidentemente, em questão os elementos em jogo, o encontro supera todas as expectativas e vai muito além de tudo o que qualquer analista entendedor do relacionamento truncado entre judeus e samaritanos poderia não só imaginar, como constatar e relatar do mesmo? A seguir, tenta-se sublinhar o mais relevante para a compreensão deste encontro e diálogo paradigmáticos.

Ainda que brevemente, é relevante ressaltar o que Platão, em seus enriquecedores diálogos, aventou acerca do

diálogo. Segundo Platão, quem sabe perguntar e responder é o especialista em diálogo (*Crát.*, 390c) ou, ainda, a contemplação pela alma da realidade inteligível é efeito do conhecimento da “arte do diálogo” (*Rep.*, 511c), pois, para Platão, contrapondo-se aos sofistas, o diálogo é também processo cognoscitivo e não mera disputa, ou seja, o diálogo é um método rigoroso de conceptualização (*Phaed.*, 266b). Sem entrar, especificamente, na discussão propriamente acerca do diálogo e sua repercussão na tematização e discussão filosóficas, quer-se atentar para o aspecto do diálogo, sobremaneira, enquanto comunicação na forma de manifestação existencial, especialmente, na caracterização do “problema” do outro. Trata-se, assim, de uma comunicação, isto é, da relação dialógica do eu com um tu. “O movimento básico dialógico consiste no voltar-se-para-o-outro” (BUBER, 1982, p. 56). Destaca-se, aqui, Buber, para quem o diálogo é comunicação existencial entre o eu e o tu, em que o próprio silêncio faz parte e se constitui em uma das formas de diálogo, sendo, então, imprescindível distinguir entre o diálogo autêntico e o diálogo falso. Sem dúvida, para que o diálogo seja uma forma autêntica de encontro, faz-se necessária a superação das tendências, por um lado, egoísticas, individualistas, narcisistas e idolátricas, e, também, por outro lado, de alcance e de conformidade ao *status quo* conformável e maleável à aparência do inautêntico, ou seja, da convenção hierárquica *parecer ser* o que, na verdade, *não é*. Nessa perspectiva, grosso modo, diálogo significa o lugar e o tempo *através de, por meio de* se entrecruzam os discursos, e, neste entrecruzamento, precisam ser pressupostas a unidade e a diferença, isto é, a propriedade e a diferença. Trata-se, pois, de uma atitude de abertura e não de fechamento e de estatutário estático, sendo o diálogo, por conseguinte, muito mais do que uma simples conversação, e, por sua vez, uma maneira de abrir espaço ao diálogo é à pergunta, que rompe com os limites das medidas de validade. Ou seja: “Ser humano é ser em relação, é estar permanentemente aberto ao outro e a sua diferença” (BINGEMER, 2019, p. 93).

À luz dessa perspectiva, precisa-se ler e interpretar o diálogo entre Jesus e a samaritana, ainda que ela (a samaritana) não consiga, por um lado, alcançar todo o sentido das palavras de Jesus, no entanto, por outro lado, ela (a samaritana) se mostra muito interessada na conversa e sente-se encorajada a fazer perguntas. E, neste episódio, há algo muito importante para sublinhar e acentuar. No encontro com a samaritana, é Jesus quem pede água, mas é Ele quem dá a beber e que consegue mover, fazer convergir a vitalidade interior da mulher para o diálogo e para o desejo de saciar seu anseio de vida.

Na verdade, a sede de que fala Jesus é uma sede existencial que se satisfaz fazendo convergir a nossa vida na direção da sua. Ter sede é ter sede dele. Somos assim chamados a viver de uma centralidade cristológica: sair de nós mesmos e procurar em Cristo aquela água que sacia a nossa sede, vencendo a tentação da autorreferencialidade que tanto nos adoece e tiraniza (MENDONÇA, 2018, p. 72).

1.3 Conhecimento: “Quem beber da água que eu lhe darei, nunca mais terá sede” (Jo 4, 14)

Salienta-se um dos elementos importantes a sublinhar neste terceiro passo é o desejo que o ser humano tem de conhecer, ou seja, como diz Aristóteles (*Metafísica*, I,1, 980a), o ser humano tem o desejo natural de conhecer, isto é, de buscar, de saciar as muitas “sedes”, as muitas “fomes” e não só, por conseguinte, e, respectivamente, de água e comida. Quer-se compreender sempre mais e melhor o que se passa e o que é importante, de fato, na e para a vida do ser humano presente no mundo, uma vez que ele não apenas está no mundo, como os demais seres vivos estão no mundo, mas ele é presença ativa, isto é, é presença intencional no mundo que busca não apenas compreender-se enquanto tal, mas busca ponderar, deliberar e escolher o caminho de realização. “Portanto, falar do ‘sentido da vida’ é concretamente referir-se à

finalidade da vida, ao objetivo ou ao propósito de viver. É aquilo em vista do qual se vive, como quer que isso se chame: meta ou razão, ideal ou sonho, e assim por diante” (BOFF, 2014, p. 17). No caso específico do texto em questão, pode-se afirmar estar a samaritana em busca do conhecer e assumir a vida que lhe dê sentido, pois as escolhas e as decisões que a trouxeram até este momento não a fizeram realizada, inobstante considerar todo processo preconceituoso, tanto de exclusão sociocultural e religiosa, como, também, de autoexclusão. “Portanto, encontrar um sentido qualquer para a vida não é tudo nem o principal. De resto, não há quem não dê um sentido à sua vida, tenha consciência disso ou não. A questão decisiva é saber se o sentido que se dá à vida é verdadeiro e, por conseguinte, se é sólido, consistente, se segura a vida em seus trancos e barrancos. Pois, que é um sentido que não confira luz e energia à vida? Ilusão, fumo, nada” (BOFF, 2018, p. 41). Logo sentido é o que efetivamente dá razões para viver, no plano da inteligência, e dá, também, motivações para lutar, no plano da vontade.

A samaritana vai ao poço não por acaso, na hora sexta, isto é, ao meio-dia. Certamente, muitos aspectos poderiam estar envoltos nesta hora escolhida pela mulher para ir buscar a água. Mas qual foi sua grande surpresa, o encontro com um judeu sem interesse outro senão o de ser “água viva”, ser “água que sacia verdadeiramente a sede”. Poder-se-ia lembrar de Kant, ainda que de modo extemporâneo e exterior, aqui, quando, na *Fundamentação da metafísica dos costumes*, lembra que a ação do ser humano é moral tão somente quando a ação é realizada pelo puro interesse moral, ou seja, forçando um pouco, pela pura intenção. Mantendo, pois, o distanciamento e as devidas visões de compreensão do agir, quer-se sublinhar a ideia de que Jesus não tem outro propósito senão o de ser ponte, ser caminho, para que a samaritana encontre o caminho, encontre a água da vida, a água que sacia a sede de felicidade verdadeira, não simplesmente para alívio momentâneo e passageiro. “De fato, as nossas sociedades que impõem o consumo, como padrão de felicidade, transformam o desejo numa armadilha. O desejo tem a dimensão de uma vitrine

e promete uma satisfação imediata e plena que evidentemente não pode cumprir” (MENDONÇA, 2018, p. 35). Não se trata de substâncias psicotrópicas ou de pílulas medicamentosas, feliz ou infelizmente, tão “comuns” nos tempos hodiernos, cuja finalidade, muitas vezes, é muito mais a de aliviar o sofrimento psíquico das pessoas e não exatamente para orientar e conduzir a pessoa para uma vida de realização e felicidade verdadeiras, pois, diante de tantas opções e possibilidades hoje existentes e disponíveis, fica-se perdido ou, então, fica-se em dúvida se convém, se é bom fazer-se perguntas a respeito de uma vida realizada e feliz, porque toda pergunta, quando repleta de sentido, pode desestabilizar e causar desconforto. É claro que a sede pode também nos enfraquecer e esmagar. “A sede retira-nos o alento, esgota-nos, desvitaliza-nos, faz-nos perder as forças. Deixa-nos sitiados e sem energia para reagir. Transporta-nos aos limites. Compreende-se que não seja fácil expormos a nossa sede” (MENDONÇA, 2018, p. 33). Logo, a sede que revigora e restaura e dá vida nova é a “água viva”, a água dada por Jesus. Esta água só a tem quem se dispõe ao encontro pessoal com Jesus. Esta água não provém do poço, pois deste advém apenas a água que sacia momentaneamente. A água viva não é possível comprar nem retirar do poço de Sicar, portanto. De Jesus jorra uma água que sacia eternamente (Jo 4,14).

Mas a samaritana, no diálogo com Jesus, vai conhecendo e reconhecendo seus descaminhos. Urge à mulher reconhecer os erros do passado e tomar consciência de que os erros precisam ser assumidos e integrados, a fim de assumir convictamente o novo caminho. É preciso ter clareza de que os ídolos, na medida em que concentram “egoisticamente” as atenções para si e exigem do sujeito seu olhar exclusivo de domínio e atenção, eles não libertam e não curam as feridas e muito menos saciam a sede de vida e realização do ser humano. Quanto mais ídolos a sociedade precisar e produzir para saciar as diversas sedes produzidas e reproduzidas, mais as pessoas estarão desviando-se do foco e da busca genuína da existência humana com sentido. É isso que no fim das contas Jesus busca dar a entender à samaritana. Não é mais possível fugir. Mostra-lhe que se faz urgente assumir a própria

sede, uma vez que falar de sede é falar da existência real e efetiva. “É encetar uma auscultação profunda da vida” (MENDONÇA, 2018, p. 45). Faz-se urgente, pois, discernir as sedes e auscultar o desejo da sede que sacia de fato. Não é simplesmente uma necessidade, pois necessidade mais facilmente se alcança e é muito mais sensível de percepção, descrição e entendimento, enquanto que o desejo é uma aspiração que transcende. “A necessidade é uma carência circunstancial do próprio sujeito. O infinito do desejo é desejo de infinito” (MENDONÇA, 2018, p. 47). É um dizer não a uma corrente famosa e muito eloquente de discussão, penetração e persuasão na cultura, nos tempos contemporâneos, a saber, o niilismo, tomado, aqui, neste caso, simplesmente, na acepção geral de “crise de sentido” (BOFF, 2018, p. 17), ou de hóspede no coração da cultura contemporânea (OLIVEIRA, 2018, p. 19), ou também, na acepção de acedia, isto é: ausência de sede; vontade e apetite de nada, indiferença a tudo; perda do gosto, desvitalização da vida interior, fechamento asséptico. “Na verdade, não é a sede que nos faz morrer para a vida: a sede ensina-nos a arte de buscar, de aprender, de colaborar, a paixão de servir” (MENDONÇA, 2018, p. 55). Jesus desperta no coração da mulher a curiosidade e lhe aguça o anseio de saciar seu desejo insaciável de vida. “A oferta de Jesus e sua promessa de vida despertaram o anseio da mulher: ‘Senhor, dá-me dessa água, para que eu não tenha mais sede, nem tenha de vir aqui para tirá-la’. Ela tem agora o desejo da nova fonte” (CNBB, 107, 25, p. 23). Jesus é, pois, o “novo marido” da humanidade e não somente o marido da samaritana. Pertencer à família desse novo marido da humanidade exige uma atitude de querer adorar a Deus em espírito e verdade, sendo a mesma possível tão somente à pessoa nova, ou seja, para quem acolhe a palavra e se deixa renovar pelo Espírito.

1.4 Revelação: “Sou eu que estou falando contigo” (Jo 4, 26)

O episódio da samaritana envolve dois aspectos muito importantes de serem percebidos na emolduração desta passagem

bíblica em que se alternam, dialeticamente, a revelação de Deus e a incompreensão humana. “O diálogo é um jogo que evidencia a incompreensão humana ante o mistério de Deus e a paciência de Deus que não apenas satisfaz as aspirações da pessoa humana, mas, antes disso, também as suscita” (FABRIS; MAGGIONI, 1995, p. 315). E a maior expressão dialógica perfeita da parte de Deus à humanidade é sua fidelidade e entrega total.

O amor de Deus é muito resistente, não se rompe facilmente. O amor de Deus suporta tudo, enquanto o amor entre pessoas, por vezes, fracassa devido a nossos limites. Deus não busca vantagens. O amor de Deus é livre de segundas intenções e de finalidades. As pessoas às vezes amam alguém porque é jovem e belo, querem na pessoa só a sua juventude. O amor de Deus, em contraste, é puro e sem condições. É mais forte, e é gratuito. Não se intimida pelas fraquezas e erros das pessoas. Pelo contrário, é justamente na fraqueza, quando mais precisamos dele, que experimentamos de modo especial o amor de Deus. No caso do amor entre pessoas, acontece com frequência o contrário: as pessoas fazem das fraquezas do outro um pretexto para se afastarem. Deus diria: por suas muitas fraquezas vejo que você precisa mais de mim e, por isso, o amo de forma especial (MARTINI, 2008, p. 32).

E isso se evidencia, sobremaneira, na petulante pergunta da mulher samaritana que tem o seu retrovisor alinhado ao passado, impedindo-a de olhar para frente, enquanto que Jesus obriga a mulher a olhar para o futuro e a ir tomando consciência de que a novidade chegou. O mais importante não é mais ir a Jerusalém para adorar a Deus no templo. Ele, Jesus, é o verdadeiro templo vivo, substituindo o templo da materialidade. Jesus é o novo templo. Ele é o verdadeiro santuário da vida. A mulher samaritana, no diálogo com Jesus, vai descobrindo e reconhecendo Jesus como “um profeta”. Ela descobre em Jesus a misericórdia. Ela, mesmo diante de sua história com os “muitos maridos”, provavelmente, uma

vida um tanto depravada, repleta de erros e pecados, descobre em Jesus alguém que não a condena. A samaritana descobre em Jesus o rosto misericordioso de Deus. Trata-se de um Deus que acolhe, abraça e perdoa. Ela, que era excluída e condenada como pecadora, agora, é incluída nos verdadeiros adoradores de Deus (Jo 4, 23). E, no processo dialético do encontro e do diálogo, diante da manifestação do homem que está à sua frente, ela, inclusive, se diz disposta a aceitar o Messias, quando ele chegar (Jo 4, 25). A mulher, no relato bíblico, consegue ver em Jesus alguém totalmente diferente, alguém capaz de quebrar as barreiras e correntes da exclusão e da rejeição do diferente. Trata-se de alguém livre, cheio de amor, capaz de relevar e ultrapassar os muros da impureza, da exclusão e do ódio.

O diálogo com a samaritana (Jo 4) resume bem como Jesus transgride todas as regras que proibiam a um homem conversar com uma mulher; aos judeus a manter relações com os samaritanos, considerados como infiéis e apóstatas. Outra cena tocante é a cura de um leproso, que, além de sua doença, carregava a estigmatização social da qual falamos: Jesus ousa tocar o leproso e, por este motivo, torna-se impuro, é-lhe proibido entrar nas cidades (Mc 1, 41). Escandalizando as pessoas religiosas, ele come à mesa dos pecadores e das prostitutas (Mt 9,10), e anuncia até que eles precederão os fariseus no Reino (Mt 21, 32). Ao percorrer as páginas do Evangelho, encontramos muitos exemplos de Jesus em relação com os excluídos do seu tempo. A história de Jesus é a história da maneira pela qual ele destruiu essas barreiras construídas entre os homens (GUIMARÃES, 2019, p. 130).

No diálogo Jesus se revela como o Messias. Sendo de condição divina, Jesus Cristo fez-se totalmente humano, esvaziou-se da condição divina para viver conosco (Fl 2, 6-8). Deus revela-se como um Deus muito humano. Nada do que é humano é indiferente a

Deus. A humanidade de Jesus marca definitivamente a abertura e o acesso à vida de Deus. Agora, o encontro com Deus se dá não necessariamente no templo, mas em Jesus Cristo. Ninguém vai ao Pai senão por mim, diz Jesus (Jo 14, 6). Deus se faz carne e vem habitar entre nós. Jesus se faz humano e servidor. O Pai vem ao encontro da humanidade pelo seu Filho e convoca a todos para o seguimento de Seu Filho, Jesus Cristo, a partir do anúncio e da concretização do Reino de Deus. Através de sua pessoa e seu testemunho, Jesus é a irrupção do Reino de Deus, em palavras e ações, nas dimensões do dom e tarefa, na perspectiva do “já” e “ainda-não”. O presente inaugura a plenitude de salvação futura e o futuro penetra e esclarece o presente como tempo de decisão para alcançá-lo através da libertação dos males que oprimem os homens. Em Jesus Cristo se dá a irrupção do Reino de Deus. É o divino que invade a História. Jesus não prega a si mesmo, mas algo distinto de si mesmo, o Reino de Deus. Jesus foi fiel servidor do Reino. Ele é “servo de Deus”. Toda a vida de Jesus deve ser compreendida a partir do Reino e este, por sua vez, só pode ser compreendido a partir da entrega total de Jesus. Em Jesus, portanto, revela-se um Deus descentralizado. Ou seja, tem-se a manifestação de um Deus que vive para fora, isto é, vive totalmente para o outro. Jesus apresenta-se como radicalmente livre das leis opressoras da época e aponta para o caminho de liberdade, tendo o Reino de Deus como o centro de sua pregação e de sua vida. É a chave de compreensão de toda a vida do Filho, dando sentido e concretizando a missão histórica de Jesus. Ele assume, na força e presença do Espírito Santo, a radicalidade da pregação do Reino de Deus, pois ele não veio pregar a si mesmo, mas o Reino de Deus, sendo-lhe dada pelo Espírito Santo energia e autoridade na pregação. No entanto, sua autoridade não está de acordo aos moldes das autoridades humanas, pois sua autoridade gera conflitos não somente com seus inimigos e adversários, mas também com seus conterrâneos. É uma autoridade que vem à tona por conta própria, ou seja, impõe-se por si própria. Ela se impõe pela verdade. Se a presença do Espírito Santo faz Jesus ser fiel ao Reino de Deus, então, para conhecer Jesus é preciso fazer

a experiência que Ele faz do Espírito Santo, pois Nele o Espírito Santo desceu, permaneceu, habitou, repousou em plenitude e encontrou-se à vontade como se estivesse em sua própria casa.

Em Jesus Cristo, Deus se revela plenamente. Assim, não se pode compreender Jesus sem a perspectiva do Reino de Deus nem o Reino de Deus sem Jesus Cristo. O Reino de Deus revela não só a pessoa de Jesus, que é a personificação do Reino, mas revela também em Jesus a face de Deus. O Deus de Jesus Cristo é o Deus do Reino. O projeto de vida de Jesus é o anúncio do Reino de Deus, dom de Deus que vem ao nosso encontro, porque somos pecadores e imperfeitos. “O tempo já se cumpriu, e o Reino de Deus está próximo. Convertam-se e acreditem na Boa Notícia” (Mt 1, 15). Jesus resgata a linha-mestra dos profetas e estabelece o núcleo em torno da justiça e da vida (Lc 4, 18-19). Jesus atua como servo (Fl 2, 7). Ele testemunha e proclama com fidelidade o Reino. Ele evangeliza os pobres e se faz pobre com eles. Jesus quer garantir a vida aos que são incapazes de garanti-la por si mesmos e põem toda a força em Deus. Toda ação de Jesus é a promoção da solidariedade entre os homens e mulheres, denunciando as estruturas de morte e anunciando a vida que está Nele. Jesus anuncia a prática do amor como dimensão protagonizadora do Reino de Deus. O serviço de Jesus ao Reino se dá no amor que leva à vida e à comunhão de tudo e de todos em Deus. Em sendo assim, por meio do sangue de Jesus, assumido e derramado com liberdade na cruz, Jesus selou a definitiva aliança de amor, que alcança e abarca a todos, inclusive os desprezados pela nação judaica (GUTIÉRREZ, 1990, p. 145). Trata-se do amor total de Deus por nós. Afirmo Gutiérrez, nesse sentido:

O amor gratuito de Deus exige que estabeleçamos uma justiça autêntica, para todos, ao privilegiar uma preocupação com os insignificantes da sociedade, com as pessoas cujos direitos não são reconhecidos teórica: por um ordenamento jurídico; nem praticamente: por condutas sociais. (1990, p. 155).

Noutras palavras, a manifestação de Jesus à mulher samaritana (Jo 4): “Sou eu que estou falando contigo” (Jo 4, 26), revela a grandeza de um Deus que se faz proximidade, que acolhe, que é misericordioso, que não condena, mas, antes, revela-se como o Messias que vem à humanidade, para curá-la e salvá-la das amarras da injustiça e da opressão. A mulher se dá conta e está diante daquele que ela esperava. O Messias está à sua frente, o que antes era apenas esperança, agora, é presença. O cântaro, instrumento para tirar a água, símbolo de um sistema ainda escravizador, perde sua relevância e lugar de importância, para saciar a sede da água do poço, pois quem sacia a sede, de ora em diante, é Jesus, que vem, pois, simultaneamente, para saciar a sede de vida da humanidade, mas, também, para impulsionar a sede verdadeira. Nesse sentido, é providencial a afirmação a seguir acerca da fé.

A fé resiste e aprofunda-se nas necessidades, nas angústias, nas afrontas, nos sofrimentos, isto é, no interior de uma existência assaltada pela sede. Não se trata de escamotear ou de superar essa experiência: é no interior dessa experiência que eu descubro a força. É um paradoxo, claro. Mas é aí que a própria experiência espiritual se realiza. O grande obstáculo a uma vida de Deus não é a fragilidade e a fraqueza, mas a dureza e a rigidez. Não é a vulnerabilidade e a humilhação, mas o seu contrário: o orgulho, a autossuficiência, a autojustificação, o isolamento, o delírio de poder. A força que verdadeiramente precisamos, a graça de que necessitamos, não é nossa, mas de Cristo (MENDONÇA, 2018, p. 99).

1.5 Anúncio: “Vinde ver [...] Não será ele o Cristo?” (Jo 4, 29)

Não é possível aprender a conviver e aprender a ser sem diálogo. Aprender a dialogar é uma aprendizagem contínua do ser humano. Cada pessoa precisa ser capaz de acolher o diferente

e ser capaz de criar comunhão. Ela precisa desinstalar-se e sair do comodismo e do “seu mundo”, de sua “zona de conforto”. Diante das transformações socioculturais, das rápidas mudanças persistentes, neste primeiro quartel do século XXI, e da urgência de cada um ser capaz de desinstalar-se, deixando de ser uma alfândega ou, então, uma estalagem, para ser abertura, cada pessoa precisa ser capaz de dispor-se a “estar a caminho”. Acerca do apelo do Evangelho, o *Documento de Aparecida* afirma que o Evangelho deve levar ao diálogo com as ciências (DAp 465), ao cuidado zeloso com a ecologia (DAp 474), ao zelo pelo mundo urbano, ambiente desafiador a toda evangelização (DAp 501), e à vida pública como um todo (DAp 509). Por sua vez, o Papa Francisco admoesta a todos para o diálogo entre a fé e a razão e as ciências, o diálogo ecumênico, o diálogo inter-religioso, as relações com o judaísmo e o diálogo social num contexto de liberdade religiosa. Afirma o papa: “A partir de alguns temas sociais, importante para o futuro da humanidade, procurei explicitar, uma vez mais, a incontornável dimensão social do anúncio do Evangelho, para encorajar todos os cristãos a manifestá-la sempre em suas palavras, atitudes e ações” (EG 258). Com outras palavras, é urgente em nossa época contemporânea, sem deixar, simultaneamente, por um lado, de olhar para o horizonte que se abre em perspectiva de esperança, todavia, por outro lado, sem perder de vista os ensinamentos do passado, anunciar o cuidado, o amor de Deus para toda a humanidade e toda a criação. Por isso, é sempre muito perigoso, arriscado, e exagerando um pouco, por assim dizer, fatal o desvio e o esquecimento do amor zeloso e misericordioso de Deus pelas criaturas, especialmente, às mais necessitadas e fragilizadas, como estamos analisando no caso da mulher samaritana. Logo “a humanidade em nós precisa ser abraçada sempre, mas com muito mais razão quando ela está ferida, quando ela se sente como se estivesse leprosa, diminuída, sufocada pela exclusão e o estigma, feita em cacos sem saber como reconstruir-se, isolada como uma ilha de dor” (MENDONÇA, 2018, p. 139).

O serviço aos pobres e a solidariedade com todos é missão essencial de todo cristão. O serviço tem, sobretudo, o sentido de lutar contra a pobreza e a exclusão, e criar um novo sentido de solidariedade na ética pública. Afirma o Papa Francisco: “O bem tende sempre a comunicar-se. Toda a experiência autêntica de verdade e de beleza procura, por si mesma, a sua expansão; e qualquer pessoa que viva uma libertação profunda adquire maior sensibilidade perante as necessidades dos outros” (EG 9). Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o ponto alto da evangelização é levar o anúncio do Evangelho, de modo que todos reconheçam o amor misericordioso do Pai e realizem o encontro com o Cristo vivo presente na História. “Anunciar Cristo significa mostrar que crer n’Ele e segui-Lo não é algo apenas verdadeiro e justo, mas também belo, capaz de cumular de vida de um novo esplendor e de uma alegria profunda, mesmo no meio das provações” (EG, 167). É urgente cada cristão fazer a profunda experiência de quem caminha seguindo os ensinamentos do Mestre Jesus. É preciso lembrar que Jesus Cristo é o Mestre e Senhor e não há outro que possa nos seduzir e guiar, para que a mensagem do Evangelho não perca o seu “perfume” (EG 39). Os desafios e os obstáculos existem, sem sombra de dúvida, e não podemos ignorá-lo e também não precisamos criá-los, mas, se eles existirem ou vierem à existência, os mesmos vêm não por mero acaso, mas para que eles sejam superados. “Sejamos realistas, mas sem perder a alegria, a audácia e a dedicação cheia de esperança. Não deixemos que nos roubem a força missionária!” (EG 109). Veja-se, pois, a mulher samaritana. De excluída, de marginalizada, pela atitude misericordiosa de acolhimento, de proximidade, de escuta por parte de Jesus, ela se torna a alegre anunciadora do Evangelho da alegria. Da avassaladora cultura de marginalização e exclusão, via escuta atenta e atitude de profunda e genuína misericórdia, ela se sente seduzida e impelida a anunciar com convicção o amor de um Deus que vem a nós. Ela anuncia com alegria e entusiasmo quem a fez reviver, que a fez ver a alegria do Evangelho. “E a misericórdia é reencontro, gratuidade, arte de curar e de reconstruir, experiência de perdão, desfatalização da

história, surpreendente expressão de ternura, excesso de dom” (MENDONÇA, 2018, p. 124). Jesus vem ao encontro e abraça verdadeiramente a humanidade e convida a cada um para ir, para abraçar e para debruçar-se sobre a realidade humana, seja ela qual for e em que situação apresentar-se, e assumir com convicção e alegria o anúncio da Boa Notícia do Reino de Deus. “O que ela comunica aos seus resulta de uma experiência viva e pessoal. [...]. Não há outro caminho, a não ser o encontro pessoal, para tê-lo como Senhor. Isso valeu para aqueles samaritanos e continua valendo para nós hoje” (CNBB, 107, 31, p. 26).

1.6 Testemunho: “Nós mesmos ouvimos e sabemos [...] é verdadeiramente o Salvador do mundo” (Jo 4, 42)

Muitos samaritanos creram em Jesus por causa da palavra da mulher que anunciou e testemunhou ter se encontrado com Jesus (Jo 4, 39). A fé em Jesus nasce de um encontro e de um profundo diálogo de quem se deixa seduzir e se dá a conhecer, mas também quem quer conhecer quem está à sua frente. “O encontro inicial com o Senhor é o ponto de partida do *seguimento*, do discipulado” (GUTIÉRREZ, 1984, p. 62). É a ruptura com a indiferença, com a intocabilidade, com a impenetrabilidade, com o obscurantismo. Trata-se de uma atitude de quem sabe dar tempo ao encontro e ao diálogo que enobrece e pode transformar o rumo não apenas da conversa, mas, também, e, sobremaneira, da própria vida. É a atitude de quem se reconhece necessitado do encontro, da proximidade. Sabe-se vulnerável e inacabado. Constitui-se em postura de abertura ao diferente e às surpresas das circunstâncias contingenciais. Reconhece-se como alguém capaz de se compreender e de sentir-se responsável pela sua autoconstrução, ainda que ciente da provisoriedade do caminho que não se fecha e esgota na perspectiva da imanência da existência, abrindo-se, muito antes e mais amplamente, para uma perspectiva transcendental, no sentido, aqui, tanto enquanto mais abrangente, mais elevada até ao alcance do transcendente, como também, horizonte, enquanto condição de possibilidade de abertura que

não se esgota em mera realidade efetiva. Especificamente, acerca do encontro dialógico e dialogante de Jesus com a samaritana e desta com o Mestre, pode-se afirmar:

Esse encontro de Jesus com a Samaritana é exemplo perfeito da maneira como Ele se faz conhecer àqueles que o procuram. Ele se faz conhecer progressivamente, como acontece na Iniciação à Vida Cristã. Lentamente, a mulher vai descobrir quem é Jesus. No início do diálogo, Ele era simplesmente um “judeu” (Jo 4, 9), depois ela descobre que é “um profeta” (Jo 4, 19), quando lhe diz que precisamos adorar Deus em espírito e verdade, o próprio Jesus revela que é o “Messias” (Jo 4, 26). No final do encontro, os samaritanos o reconhecem como “Salvador” (Jo 4, 42), ponto de chegada da revelação (CNBB, 107, 37, p. 28).

Com toda certeza, assumir o caminho de Jesus, o Mestre, exige o testemunho e não apenas o anúncio. O testemunho da samaritana levou outros samaritanos a se aproximarem de Jesus e a se converterem para o seu caminho e vida. O testemunho reavalia, solidifica o anúncio e faz jus ao jargão popular, porque a palavra se esvai, mas o exemplo, ou seja, o testemunho arrasta. Nesse sentido, é radical a exigência testemunhal. Porém, o testemunho não vem, simplesmente, da “boca para fora”, não vem da superficialidade. Testemunhar a alegria do seguimento exige coragem e perseverança, e, como bem sabemos, renunciar a si mesmo, tomar a cruz e seguir o Mestre e Senhor (Mt 16, 24). Exige uma atitude de conversão permanente. É a graça de uma nova capacidade de amar, de se entender e de assumir que o outro colabora no e para o caminho. Trata-se de assumir o caminho da conversão, isto é, tornar-se capaz de amar (GALILEA; PAOLI, 1986, p. 21). “Deus Pai ama tanto o homem que entregaria seu Filho ainda mesmo quando o homem o recusasse, e ele ama tanto o homem que ele ainda lhe oferece o perdão” (MARTINI, 1998, p. 190). A fé cristã, por conseguinte, não significa buscar o fracasso,

a derrota, o insucesso, o sofrimento, a cruz, mas exige conversão e exigência radical do testemunho. “Mas ela exige uma completa disponibilidade de coração, que aceite ser recusado pelos outros, e seja perseverante até o fim” (MARTINI, 1998, p. 191).

O testemunho exige uma conversão radical de vida. Ou seja, em outras palavras, trata-se de uma opção fundamental de vida. No âmbito da moral, o conceito de opção fundamental já é ponto de referência clássico para a análise profunda do ato moral (DEMMER, 1997, p. 872-879). A opção fundamental representa o núcleo da identidade dinâmica do sujeito. Torna o sujeito capaz de decisão. Por meio dela, o sujeito moral se determina para o bem moral e encaminha suas decisões e metas na direção do seu projeto de vida. Em consequência disso, vem a constituir-se no sujeito uma consistência fundamental que se mantém firme diante das várias eleições particulares. A opção fundamental está operante nas eleições particulares e lhes comunica um nexu unificador existencial. Logo, as opções particulares participam da opção fundamental, mas não a esgotam, ou seja, jamais esgotam sua plena potencialidade. Nesse sentido, é fundamental distinguir os graus existentes entre a opção fundamental e as opções particulares, bem como entre as próprias opções particulares. Portanto, urge a consciência de que o grau mais elevado encontra-se na opção fundamental. Ou seja, a opção fundamental é a fonte e a matriz de cada uma das opções. A ela compete assinalar a condição existencial em que vem a encontrar-se a liberdade do sujeito. Consequentemente, é importante entender cada ato à luz do contexto constituído pela pessoa em sua totalidade.

A opção fundamental do cristão deve ser entendida como aquele compromisso humano com o Deus bíblico do Antigo Testamento, sobretudo do Novo Testamento, compromisso que abrange a vida em sua totalidade. O cristão que realiza uma opção fundamental por uma visão global do ser humano tem um conhecimento típico de si e uma compreensão consequente da realidade terrestre. Pensa-se, aqui, por exemplo, na dignidade indestrutível da pessoa humana, que, para o cristão, fundamenta-se na relação com o Deus transcendente. Pensa-se, também, na

igualdade fundamental entre todos os seres humanos, que o cristão contempla como consequência do fato da Encarnação, em que Deus se fez igual aos homens e mulheres. Na Encarnação de Jesus Cristo, pensa-se, exatamente, na novidade trazida à História humana. A história é constituída de um sentido pleno. O Mistério Pascal de Jesus Cristo trouxe um novo e determinante significado à vida dos seres humanos. Com a Encarnação, pode-se afirmar que os seres humanos não têm mais outra referência senão a própria humanidade e a Deus. Pois o Deus de que se trata não é um Deus fora da humanidade. É o Deus da aliança. O definitivo é, portanto, uma realidade complexa: a humanidade em Deus e Deus na humanidade, a aliança e o Reino de Deus. Segundo Comblin, a questão fundamental que diz respeito aqui é a referência do definitivo ao provisório. A novidade do Cristianismo não é unicamente que existe uma realidade transcendente e eterna (COMBLIN, 1968, p. 111-149). Todas as mitologias, no fundo, ensinaram isso também. A grande novidade é que o transcendente não é mais transcendente no sentido de ser intocável e que o eterno se reúne ao provisório. Os homens têm acesso ao definitivo sem sair das realidades precárias deste mundo, e, mais precisamente, abraçando essas realidades. Deus faz parte do mundo humano concreto. “O Cristianismo não tem por missão revelar Deus aos homens. Essa revelação já se fez há muito tempo. Tem apenas por missão libertar essa revelação das confusões com as quais se debate, melhorá-la, salvá-la, transformá-la” (COMBLIN, 1968, p. 111). Agora, a graça é fazer com que o amor simples das coisas precárias deste mundo possa reunir-se ao Deus eterno e tornar-se matéria da aliança. Ao dizer que a opção fundamental deve ser entendida como compromisso com a Encarnação de Jesus Cristo, afirma-se que Ele é Mestre e Senhor. Todos são, portanto, convidados a viver conforme seus ensinamentos e fiéis ao Projeto do Reino do Pai, que é de vida e liberdade para todos os filhos e filhas. “Eu vim para que todos tenham vida e vida em abundância” (Jo 10, 10).

Dar testemunho deste amor exige contínuo exercício de discernimento. Para tanto, é imprescindível lembrar que discernir

a vontade de Deus é uma atividade teologal (LIBANIO, 2001, p. 109-119). É um contínuo aprendizado. Supõe uma educação para a liberdade. Supõe uma disposição para aprender a dispor-se para determinada tarefa. Fundamental e sinteticamente, podemos dizer que o discernimento é: *uma atitude fundamental de liberdade*: aprender a discernir é cultivar uma atitude fundamental de liberdade diante de todas as coisas. Tudo é transitório, passageiro, exceto Deus. Assim, aprender a discernir é investir nossas energias críticas no conhecimento dos nossos condicionamentos, para libertar-nos o máximo possível deles. Este é um processo contínuo de libertação das amarras. Quanto mais liberdade, mais pura é a atitude de discernimento; *uma atitude de oração*: outra condição importante para o discernimento é a atitude de oração. Aprender a discernir é criar uma postura fundamental de oração. Em termos teologais, significa pôr-se num espírito de fé, esperança e caridade. Fé significa depositar em Deus toda nossa firmeza, como último e absoluto fundamento de todas as coisas. Esperança é acreditar que este Deus é fiel, e que suas promessas não falham. Caridade é saber-se amado por Deus e entregar todo o nosso ser a Ele. Em termos éticos, significa situar-se diante da própria consciência e dos valores autônomos numa atitude de aceitação, de confiança e compromisso. Trata-se, no fundo, de criar uma visão de abertura às realidades maiores; *uma atitude permanente de busca*: discernir não é situar-se diante da vontade de Deus como algo já definido e feito, como uma coisa pronta que, uma vez percebida, não se tem nada mais a fazer que realizá-la, aconteça o que acontecer. Aprender a discernir é saber colocar-se numa atitude de busca que não termina nem mesmo depois de ter descoberto a vontade de Deus. É saber. É reconhecer-se na insegurança contínua de quem está a dialogar com o Mistério e nunca tem certeza clara de sua transparência. Implica estar em alerta, manter acesa a suspeita sobre si, que se concretiza toda vez que algum dado objetivo, algum acontecimento oferece elemento para repensar a própria posição. É também viver permanentemente na expectativa da novidade dos acontecimentos, sem definir, anteriormente, os significados, mas, sim, ir captando os que se vão dando e buscar

concatená-los. É, portanto, criar uma atitude de vigilância para não misturar facilmente o que se julga ser a vontade de Deus e as possíveis projeções meramente humanas. Eis, pois, uma tarefa nobre e um esforço constante e hercúleo, não obstante seja missão carregada de dificuldades e empecilhos a serem, evidentemente, enfrentados e superados.

2 Considerações finais

Para finalizar, o diálogo, aqui analisado, sem ter, evidentemente, pretensões de exaurir todas as considerações, seja um alento e uma luz para a Campanha da Fraternidade de 2021, em uma época tão necessitada de sensibilidade dialógica, escuta misericordiosa, consciência histórica crítica, justiça moral e não apenas legal, opção fundamental pela vida de todas as criaturas de Deus, religião verdadeira a serviço da vida e não de enriquecimentos ilícitos, espúrios e imorais de “alguns muitos” espertalhões, dignidade para todos os filhos e filhas amados de Deus.

O Papa Francisco, em 2020, escreveu um texto maravilhoso, intitulado: *Fratelli Tutti*. Trata-se de uma Carta Encíclica sobre a fraternidade e a amizade social. Da parte do Papa, pode-se afirmar, é um convite, e, para os mais arrojados, é uma convocação para rever os parâmetros e o paradigma norteador das relações inter-humanas. Não se pode mais aceitar a tese de que o outro é o inferno, o outro é opositor, o outro é o causador de tantos e tantos danos e desencontros da vida de alguém. Buscando superar a cultura do descarte, do individualismo consumista, da competição, o Papa Francisco sublinha a urgência de uma cultura do encontro, do diálogo respeitoso às diferenças, da passagem da desconfiança e do ódio para um estilo de vida de contato, de pontes, do prazer de reconhecer o outro em seu direito de ser ele próprio e de ser diferente. Citando Vinícius de Moraes, “a vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro da vida”, na Carta Encíclica, *Fratelli tutti*, o Papa Francisco sublinha:

Já várias vezes convidei a fazer crescer uma cultura do encontro que supere as dialéticas que colocam um contra o outro. É um estilo de vida que tende a formar aquele poliedro que tem muitas faces, muitos lados, mas todos compõem uma unidade rica de matizes, porque “o todo é superior à parte”. O poliedro representa uma sociedade onde as diferenças convivem integrando-se, enriquecendo-se e iluminando-se reciprocamente, embora isso envolva discussões e desconfianças. Na realidade, de todos se pode aprender alguma coisa, ninguém é inútil, ninguém é supérfluo. Isto implica incluir as periferias. Quem vive nelas tem outro ponto de vista, vê aspetos da realidade que não se descobrem a partir dos centros de poder onde se tomam as decisões mais determinantes (2020, n. 215).

O percurso a ser construído não é um processo fácil e breve. Trata-se de um longo caminho a percorrer na busca por paz e fraternidade (PAPA FRANCISCO, 2020, n. 228). Não se trata de perseguir um percurso simples e homogêneo. Consiste em “perseguir”, efetiva e progressivamente, o sonho de uma sociedade pacífica, de acordo com os pilares da verdade como fundamento, da justiça como norma, do amor como motor, da liberdade como clima, como já afirmava o Papa João XXIII, na Carta Encíclica, *Pacem in Terris* (1963). Trata-se, pois, de um trabalho de conjunto, de comunhão e de envolvimento irrecusável, cujo propósito e cujo objetivo precisam ser comuns, isto é, tudo precisa dirigir-se e direcionar-se para a busca e realização do bem comum. E para a direção de comunidades e sociedades pacíficas um dos critérios fundamentais é a primazia da dignidade da pessoa humana sobre a economia de mercado e o respeito pelo bem comum, tendo consciência que tal percurso é exigente, desafiador e longo, e, por sua vez, exigente de muita persistência e perseverança. Seja a Campanha da Fraternidade de 2021 mais uma das excepcionais possibilidade e oportunidade de animação, entusiasmo, engajamento, responsabilidade e compromisso pela

construção de uma fraternidade universal, afinal de contas, todos somos irmãos, isto é, *Fratelli tutti*.

Referências

ARISTOTE. **Métaphysique**. Paris: Vrin, 2000.

BÍBLIA SAGRADA. 2. ed. Brasília: Edições CNBB, 2019.

BINGEMER, M. C. L. **Santidade**: chamado à humanidade. Reflexões sobre a Exortação Apostólica Gaudete et Exultate. São Paulo: Paulinas, 2019.

BOFF, C. **O livro do sentido**. Volume II: qual é, afinal, o sentido da vida? (parte teórico-construtiva). Petrópolis: Vozes, 2018.

BOFF, C. **O livro do sentido**. Volume I: crise e busca de sentido hoje (parte crítico-analítica). São Paulo: Paulus, 2014.

BORTOLINI, J. **Roteiros homiléticos**. Anos A, B, C, Festas e solenidades. São Paulo: Paulus, 2006.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

COMBLIN, J. **O provisório e o definitivo**. São Paulo: Herder, 1968.

CONFERÊNCIA EPISCOPAL LATINO-AMERICANA. **Documento de Aparecida**. Texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe. Brasília: Edições da CNBB; São Paulo: Paulus; Paulinas, 2007 **(Dap)**.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Iniciação à vida cristã**: itinerário para formar discípulos missionários. Documento 107. Brasília: Edições da CNBB, 2017 **(CNBB)**.

DEMMER, K. Opção fundamental. *In*: COMPAGNONI, F.; PIANA, G.; PRIVITERA, S. **Dicionário de teologia moral**. São Paulo: Paulus, 1997. p. 872-879.

FABRIS, R.; MAGGIONI, B. **Os Evangelhos (II)**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1995.

GALILEA, S.; PAOLI, A. **Anúncio de esperança**. Reflexões homiléticas. Anos A, B, C. São Paulo: Paulinas, 1986.

GUIMARÃES, Dom I. R. **Correspondência com Irene**. Meditações de

um cristão sobre a paz e a não violência. Caxias do Sul: EDUCS, 2019.

GUTIÉRREZ, G. **Beber no próprio poço**: itinerário espiritual de um povo. Petrópolis: Vozes, 1984.

GUTIÉRREZ, G. **O Deus da vida**. São Paulo: Loyola, 1990.

PAPA JOÃO XXIII. **Carta Encíclica *Pacem in Terris***. São Paulo: Paulinas, 2004.

KANT, I. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Discurso Editorial; Barcarolla, 2009.

LIBANIO, J. B. **A arte de formar-se**. São Paulo: Loyola, 2001.

MARTINI, C. M.. **Diálogos noturnos em Jerusalém**: sobre o risco da fé. São Paulo: Paulus, 2008.

MARTINI, C. M. **Reencontrando a si mesmo**: há um momento em que devemos parar a procurar. São Paulo: Paulinas, 1998.

MENDONÇA, J. T. **Elogia da sede**. São Paulo: Paulinas, 2018.

NOUWEN, H. J. M. **Crescer**: os três movimentos da vida espiritual. São Paulo: Paulinas, 2000.

OLIVEIRA, J. **Negação e poder**: do desafio do niilismo ao perigo da tecnologia. Caxias do Sul: EDUCS, 2018.

PAGOLA, J. A. **Jesus**. Aproximação histórica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

PAPA FRANCISCO. **Evangelii Gaudium**: sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual. São Paulo: Loyola; Paulus, 2013 (EG).

PAPA FRANCISCO. **Carta Encíclica Fratelli Tutti**. Sobre a fraternidade e a amizade social. Roma, 2020. *Site*: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html. Acesso em: 19 out. 2020.

PLATONE. **Tutti gli Scritti**. A cura di Giovanni Reale. 6. ed. Milano: Rusconi, 1997.

DIÁLOGO: A BASE DA TRANSFORMAÇÃO PARA A FRATERNIDADE

*Ana Beatriz Caetano Vieira**
*Mariana Rodrigues de Oliveira***
*Rafaela Araújo Machado****

Introdução

Segundo Holanda (2010), diálogo é um substantivo masculino que apresenta algumas definições: “fala entre duas ou mais pessoas; conversação, colóquio”; “obra literária ou científica em forma dialogada”; “troca ou discussão de ideias, de opiniões, de conceitos, com vista à solução de problemas, ao entendimento ou à harmonia; comunicação”. A partir dessa definição, podemos inferir que o diálogo é o elemento essencial para estabelecer uma convivência mais humana, fraterna, ética e respeitosa, tanto no ambiente escolar quanto no convívio entre a sociedade.

Sabe-se que boa parte dos problemas da sociedade e dos indivíduos advém da falta de diálogo. As guerras, os acirramentos partidários, a violência, as disputas religiosas e políticas, as inimizades e as crises familiares são consequências da incapacidade de se estabelecer um diálogo. Assim, o diálogo é uma peça fundamental para a sociedade, e sua importância está sendo, cada vez mais, discutida em todo o mundo. Sua relevância é inquestionável, e, inclusive, foi inserido como tema na Campanha da Fraternidade de 2021, tendo como ponto fundamental a afirmação do Papa Francisco: “O diálogo nos permitirá construir um mundo de fraternidade e de paz”.

* Estudante de Medicina na Universidade Católica de Brasília. *E-mail:* anabeatrizcaetanov@gmail.com

** Estudante de Medicina na Universidade Católica de Brasília. *E-mail:* marianaroliveira98@gmail.com

*** Estudante de Medicina na Universidade Católica de Brasília. *E-mail:* rafaelamacha99@gmail.com

A partir de observações que ressaltam a importância do diálogo para se estabelecer relações mais fraternas, foi criada a Campanha da Fraternidade Ecumênica (CFE) de 2021 a qual terá como tema “Fraternidade e diálogo: compromisso de amor”. Já o lema da campanha será o trecho da carta de Paulo aos Efésios: “Cristo é a nossa paz: do que era dividido fez uma unidade” (Ef 2, 14a). Esta será a quinta CFE e tem como objetivo geral “convidar as comunidades de fé e pessoas de boa vontade para pensar, avaliar e identificar caminhos para superar as polarizações e as violências através do diálogo amoroso, testemunhando a unidade na diversidade”.



Disponível em: <https://www.cnbb.org.br/escolhido-o-cartaz-da-campanha-da-fraternidade-ecumenica-de-2021-fraternidade-e-dialogo-compromisso-de-amor/>. Acesso em: 5 out. 2020.

O cartaz tem como objetivo principal destacar como vivemos em um mundo com uma população muito diversa e a importância da aceitação dessa diversidade para alcançarmos uma sociedade mais fraterna. Através do diálogo e da diversidade, o cartaz nos leva a pensar, avaliar e identificar caminhos para a superação das polarizações e das violências que marcam o mundo atual.

Além disso, outro ponto fundamental é o uso do diálogo no ambiente escolar, pois a escola possui como função desenvolver a habilidade de dialogar entre alunos e, por meio disso, deve ocorrer uma confraternização de etnias, de religiões e de culturas. Desse modo, o isolamento entre os grupos pode ser evitado e uma união entre diferentes membros pode ser criada. Logo é importante enfatizar que, na perspectiva de Dewey (1978), a escola apenas será possível de existir em um ambiente em que ocorra o diálogo, a escuta dos alunos e o respeito à diversidade cultural.

Ainda sobre o diálogo no ambiente escolar, o professor é um forte aliado e tem um papel de destaque nessa construção, já que é o responsável por mediar e ajudar o aluno a desenvolver um diálogo coeso e, a partir desta educação dialógica, ambos consigam criar relações mais fraternas. Segundo Alarcão,

é que nesta relação de diálogo é preciso ajudar desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico que não se desenvolve através de monólogos expositivos. O desenvolvimento do espírito crítico faz-se no diálogo, no confronto de ideias e da prática, na capacidade de se ouvir o outro, mas também de ouvir a si próprio e de autocriticar. E tudo isto só é possível num ambiente humano de compreensiva aceitação. O que não equivale, não pode equivaler, a permissiva perda de autoridade do professor e da escola (ALARCÃO, 2005, p. 32).

Vale ressaltar que o diálogo envolvendo a educação não se restringe somente aos(as) educadores(as) e educandos(as),

mas a todas as pessoas envolvidas nesse processo educativo, como familiares, colegas de trabalho, entre outros. Desse modo, essa educação permite que as pessoas humanizem-se e possam conscientizar-se acerca da sociedade e, por meio disso, possam compreender a realidade de forma crítica, melhorar seus relacionamentos e criar um ambiente mais fraterno.

Assim, nota-se que o diálogo não pode deixar de ser exercido em hipótese alguma, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade. Ele torna-se a essência de saber conduzir todo o processo educacional, e é responsável por estabelecer um ambiente em comunidade mais ético, fraterno e acolhedor.

O exercício de dialogar aumenta a visão de mundo do cidadão e seus horizontes. Ademais, permite aumentar a compreensão do sujeito a respeito da sociedade e sua consciência histórica e política. Dessa forma, o diálogo ocupa papel central na transformação do sujeito, tanto no aspecto individual quanto no coletivo. É por meio dele que a sociedade pode se tornar mais igualitária, que as pessoas podem aprender e buscar como exercer seu papel na comunidade. Em outras palavras, é por meio dele que conseguiremos promover o bem comum e um mundo mais fraterno.

1 Narração de experiência

O diálogo é uma ferramenta de transformação social que se dá por meio do aprendizado. O suporte educacional, por meio do reconhecimento das diversidades e da utilização do diálogo como elemento principal, permite a criação de relação de confiança entre o professor e o aluno, além do comprometimento com o estudo e a busca por conhecimento. Conforme mencionado por Redin (2010) no Dicionário Paulo Freire,

Esta perspectiva de educação na relação com o mundo e os outros exige consciência do inacabamento, o reconhecimento de sermos historicamente condicionados, a busca de autonomia, o sentir-se

existencialmente solidário, a humildade, tolerância e a não desistência da luta pelos direitos das pessoas. (REDIN, 2010, p. 138).

A educação na infância das pessoas é uma fase importante e deve ser feita tendo o diálogo como aliado. A importância do professor sempre foi guardada, não por uma história própria, mas sim pela emoção transmitida pela minha mãe. Tudo começou aos seus sete anos de idade, quando se deparou com a situação de precisar estudar na cidade, enquanto seus pais e irmãos iriam continuar a morar na zona rural e, então, naquele dia, ela mudou-se para casa de sua tia. No primeiro dia de aula, preenchida pelo sentimento de saudade, uma surpresa boa apareceu: a professora Marta, marcante e tão querida – a educadora – transformou a vida da sua aluna na primeira série com o seu jeito de ensinar.

A aluna era caracterizada por insegurança e dificuldades de aprender, por morar longe dos seus pais tão nova e não ter frequentado a escola ainda naquela idade, devido às dificuldades da época. Assim, seu primeiro contato com a escola foi com um aprendizado embasado no diálogo e na compreensão das suas particularidades como indivíduo. Marta era uma professora aderida à educação dialógica, respeitando a autonomia e a construção da aluna a partir do seu contexto, seguindo o exemplo de um bom educador, uma vez que, de acordo com Freire (2015, p. 58), “o inacabado de que nos tornamos conscientes nos faz seres éticos. O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

Com muito carinho e paciência, a professora ensinou-lhe o alfabeto-várias vezes, de diversas formas, encantando com sua forma de alfabetizar. Despertou o interesse e estimulou a busca por saber por meio do diálogo; acessou da maneira mais adequada a individualidade da sua aluna. Para Freire, ensinar exige entendimento da realidade:

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a

nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa da sua construção (FREIRE, 2015, p. 28).

A cada dia ela abria a lousa, antes tampada, de forma instigante, e assim uma letra nova surgia. Dessa forma, a professora contava uma história sobre a letra ali estampada, com muita criatividade e alegria, o que fazia sua aluna aprender de forma leve e acessível, através da curiosidade e imersão no contexto vivenciado, utilizando-o a favor do conhecimento e da distração dos problemas pessoais vivenciados. Pois,

há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana (FREIRE, 2015, p. 29).

Resultado da relação criada a partir do aprendizado pelo diálogo, a professora e a aluna mantêm contato, além do imenso carinho entre elas permanecer. A aluna é imensamente grata pela passagem dessa mestra em sua vida; pelos únicos ensinamentos guardados na memória, com grande admiração, respeito e o desenvolvimento do sentimento de fraternidade, aprendido com essa experiência.

Assim, observa-se que um professor marcante usa o diálogo como caminho para a transformação, por meio da união,

abraçando as diferenças sociais e as diferentes realidades, em busca de um mesmo objetivo: a aprendizagem.

2 Fundamentação teórica

Como já mencionado, sabe-se que o diálogo é a base para a transformação de muitas situações na vida das pessoas, dentre elas, serve como um meio para um mundo fraterno, o que é defendido, inclusive, pela atual Campanha da Fraternidade.

Um dos autores mais marcantes neste assunto é Freire (1987), que utilizou uma metodologia de aprendizado, de ensinamentos e de crescimento interpessoal com base no diálogo. Freire (1987) é, atualmente, muito notado por sua influência na Pedagogia; foi um professor de Língua Portuguesa, sendo considerado um dos mais importantes educadores brasileiros.

Além de afirmar que o diálogo é algo inerente à condição humana, uma vez que a comunicação é essencial a todos; em sua trajetória, Freire enfatiza a necessidade de modificação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Este processo não deve ser baseado no ensino tradicional, como Freire (1987) menciona por “educação bancária”, no qual o professor é o detentor do conhecimento, o provedor de toda a palavra, de tudo aquilo que é certo e “deposita” as informações nos alunos, tornando-os “alienados”, em relação à realidade em que vivem.

Freire (1987) acreditava que o ensino e a aprendizagem seriam mais efetivos se fossem baseados no diálogo: o debate, o respeito, a compreensão, dentre outros fatores seriam a base para um ensino com qualidade. Com esta forma de ensinar, outro ponto essencial é que, para ele o professor não é o único sujeito desse processo educativo, o aluno é também sujeito importante, uma vez que o ato de ensinar e de aprender dá-se nessa relação de busca, de inquietação, de construção e de reconstrução do conhecimento. Ou seja, entende-se que o aprendizado baseia-se em professores e alunos vistos como igualmente importantes, em que ambos transmitem conhecimento de forma mútua,

com a finalidade de construção e transformação conjuntas em detrimento do ensino de detentores do conhecimento, de memorização, de depósito de informações, de ausência de reflexão crítica, dentre outros aspectos.

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem junto e em que os “argumentos de autoridade” já, não valem (FREIRE, 1987, p. 39).

Além da possibilidade de o conhecimento ser muito maior por meio do diálogo, esse processo de aprendizado sugerido por Freire (1987) proporciona um crescimento interpessoal, já que o diálogo, segundo Freire, não existe sem a reflexão. Neste crescimento interior de cada indivíduo, as pessoas desenvolvem habilidades de comunicação, de escutar, de posicionar-se, além dele ser visto como libertador: com possibilidades de críticas, maior entendimento da realidade e maior construção social. Assim, Freire (1987) destaca a importância que a relação dialógica tem no mundo. Por isso, a educação levaria à revolução e a uma sociedade com melhores relacionamentos pautados no diálogo.

Desse modo, para ele o diálogo é uma relação horizontal, em que os indivíduos aprendem juntos, uma vez que ninguém tem poder maior sobre o outro, e, esse diálogo está baseado nos elementos constitutivos do diálogo, ou seja, os aspectos necessários à existência do mesmo. São eles: amor, fé, confiança, humildade, esperança e criticidade. E, ainda, os elementos que não são constitutivos do diálogo, mas que aparecem na sua ocorrência e, dessa forma, estão relacionados à sua existência; são eles: a práxis e a pronúncia. Assim, a partir do diálogo, se estabelece uma relação de empatia e fraternidade entre os sujeitos.

Demais disso, o fato social, proposto por Durkheim (1989 *apud* VARES, 2011), parte do pressuposto de que todo o modo de agir, de sentir e de pensar está condicionado aos seres humanos,

em que muitos aspectos e atitudes são impostos às pessoas. Acredita-se que os indivíduos são condicionados a agirem de determinada maneira, com base naquilo que presenciam e que aprendem em sociedade, ou seja, sua consciência individual é coagida pela consciência coletiva. Dessa forma, seguindo este raciocínio, se uma criança é ensinada com base em imposições e com ausência de diálogo, provavelmente, irá reproduzir aquilo que aprendeu para a sociedade, uma vez que foi indiretamente imposto a ela ter comportamentos típicos. Ao contrário, se outra criança é ensinada com diálogo, com possibilidades de mudanças, de entendimento de valores, entendendo que o processo de aprendizado possa ser feito de maneira mais amena, esta provavelmente reproduzirá outro tipo de comportamento para a sociedade em relação à primeira citada. Assim, o processo de educação em si já é um fato social, porém, o diálogo pode ou não estar presente, e, se estiver, será a base para um ambiente com potencial transformador.

Além disso, segundo o sociólogo Bauman (2004), atualmente vivemos os chamados “tempos líquidos”. O comportamento da modernidade caracteriza-se pelo enfraquecimento das relações humanas; estas deixam de ser sólidas, e os laços que interligam as pessoas são cada vez mais frágeis e temporários. As pessoas estão perdendo o contato “face a face”, deixando de expressar sentimentos e emoções; os conflitos estão cada vez mais comuns e as relações interpessoais em menor quantidade e qualidade; é isso que Bauman procura entender:

[...] a misteriosa fragilidade dos vínculos humanos, o sentimento de insegurança que ela inspira e os desejos conflitantes (estimulados por tal sentimento) de apertar os laços e, ao mesmo tempo, mantê-los frouxos, é o que este livro busca esclarecer, registrar e apreender (BAUMAN, 2004, p. 8).

Acredita-se que, com essa intensa globalização de todos os setores da sociedade, a diluição dos tempos pode ser associada a

um surgimento maior de relações superficiais, breves, incertas e, na maioria das vezes, podemos atribuir essa perspectiva à ausência de exercício do diálogo, à ausência de relações efetivas entre as pessoas e, conseqüentemente, prejuízo do desenvolvimento de valores básicos nos seres humanos, dentre eles, a fraternidade.

Como se percebe, o diálogo fez parte da experiência relatada neste capítulo, fazendo toda a diferença para a pessoa mencionada e nota-se um sinergismo no que foi afirmado pelos teóricos e no que foi sentido na experiência relatada. Ou seja, essa forma de aprendizado proporcionou muitos benefícios que vão além do simples fato de saber o conteúdo e de memorização, mas sendo direcionada à gratidão, ao desenvolvimento de um ser mais fraterno, ao crescimento pessoal, à possibilidade de trocas mútuas, dentre outros.

3 Proposição

Com base em todas as situações mencionadas, evidencia-se a importância do diálogo em todos os aspectos da vida humana, sobretudo para superar as diversas situações às quais as pessoas são submetidas. O exercício do diálogo deve ser exercido pelos indivíduos com papel de protagonismo, no qual todos são capazes de pensar, tendo em vista, principalmente, uma modificação da realidade. Além disso, o diálogo deve ser visto como algo positivo na vida humana, já que é base para a transformação.

Esse aspecto se aplica à educação, na qual, professores e alunos devem colocar em prática o exercício do diálogo por meio de relações mútuas de troca, empatia, humildade e respeito, a fim de que se tenha um meio mais fraterno, mais saudável e de melhor convivência. Ademais, ao se colocar em prática o diálogo, estaremos diante de aspectos mencionados pelos autores: Freire, que apoia veemente uma educação baseada no diálogo; Durkheim (1989), que aborda o fato social, pois precisamos ter a coragem de alterar aquilo que é condicionado, e, por meio do diálogo e de um pensamento crítico, podemos nos tornar indivíduos capazes

de educar e sermos educados de maneira distinta da “tradicional” e do padrão; e, por meio do diálogo, há uma possibilidade de resgate das relações sólidas, em detrimento das relações líquidas e superficiais, mencionadas por Bauman (2004).

Como estratégias, para a aplicabilidade do diálogo no âmbito educacional, tem-se: professores e instituição de ensino, como um todo, permitirem que os alunos enfatizem pontos positivos e negativos e vice versa; desenvolvam a capacidade de escutar o outro; aceitar as diversas opiniões e diferenças; abordar sobre diversos assuntos, para que se tenha uma visão geral da realidade, sem alienações.

Para que o diálogo seja implementado da melhor forma possível, é imprescindível observar de maneira cautelosa o clima desenvolvido no ambiente escolar. A escola deve estar comprometida em proporcionar um clima humano, ético e solidário, que contribuirá para a efetivação de uma relação mais harmoniosa e respeitosa, uma vez que os alunos devem se sentir acolhidos e membros efetivos da comunidade escolar.

Outro ponto fundamental é a participação constante dos alunos na implementação efetiva do diálogo em sala de aula. É de suma importância que os alunos sintam que fazem parte desse processo e que a opinião deles é essencial, pois eles devem se sentir responsáveis e incluídos durante toda a organização.

Além disso, mais um aspecto imprescindível é o envolvimento da gestão escolar com a aprendizagem dos alunos, que deve estar comprometida com a promoção humana do aluno. Para isso, precisa criar e estimular um clima de respeito e de interesse pelo trabalho do professor, pois, como sujeito desse processo, necessita ser ouvido, ser reconhecido nesse espaço de construção do conhecimento. É importante ressaltar que o gestor precisa também expressar interesse pela vida dos alunos, ou seja, deve dialogar sobre a vida deles, seus sonhos e suas aspirações. Tais atitudes estreitarão as relações e demonstrarão respeito e afeto pelo aluno.

De maneira mais específica, para a Educação Infantil, na qual a criança está criando a base de si própria, devem

ser instituídas rodas de conversa nas quais todos tenham voz e possam compartilhar informações, lembranças e, além de mais brincadeiras, para que os pequenos libertem-se e vivam verdadeiramente em detrimento de conteúdos e memorizações desnecessárias. As crianças podem ser incentivadas a adquirir mais liberdade, para se sentirem mais independentes, como servir a própria refeição, ir ao sanitário sozinhas, dentre outros aspectos.

O desenvolvimento da fraternidade associado à busca por mudanças na pedagogia é assunto em pauta, quando se trata do sistema educacional brasileiro, já que as escolas e, assim, a relação dos educadores com alunos, têm um papel na sociedade, isto é, a busca pela justiça e igualdade. Apesar de a escola não ser a única responsável pela transformação da sociedade, um professor pode coordenar a ação educativa e tornar o aluno participativo na busca por aprendizado, sendo a sala de aula embasada no diálogo, como transformação do sujeito.

Assim, as mudanças positivas na sociedade e na educação são simultâneas. O educador, de acordo com Freire (1987), deve se preocupar em discutir a educação brasileira e buscar meios para melhorar, com compromisso de todos os envolvidos, tendo em vista uma educação libertadora, em que o educando seja sujeito de seu desenvolvimento próprio, com a orientação do educador.

A educação é entendida como responsável na formação dos indivíduos como seres críticos e cidadãos promovedores de um bem comum e transformação da sociedade. Na educação, amor e coragem devem ser expressas no diálogo. Para Freire (1987), cada sujeito tem o direito de dizer sua palavra e seu papel no processo de transformação. Assim, é importante nas discussões buscar compreender as diversas realidades, a partir da realidade tanto de quem ensina quanto de quem aprende.

Portanto, uma educação transformadora, em que todos são protagonistas, sendo capazes de promover mudanças por meio do consenso entre diferentes classes sociais e pelo somatório das experiências vivenciadas por todos. É importante a compreensão da educação como transformação social em busca da fraternidade, em que o sujeito não é um mero depósito de conteúdos, mas

construtor da realidade que vive e, assim, pode problematizar as relações, buscar mudanças positivas e integrá-las na sociedade.

Além disso, para uma educação transformadora é necessário o desenvolvimento da relação entre professor e aluno, em que o educador deve reconhecer condições sociais, culturais e econômicas dos seus alunos. Isso permite ao aluno buscar o saber com significado, para conhecer e alimentar o diálogo com o educador. Também é importante, de acordo com Freire (1987), o esclarecimento do educador no papel do professor em ajudar o educando a descobrir que entre as dificuldades existem prazer e alegria.

Dessa maneira, a pedagogia de Freire (1987) é a experiência de que o papel do professor não se limita em ensinar o conteúdo, mas também o aluno aprender o que é certo, sendo a escola um espaço de transformação. Assim, o educador, ao ensinar, pode se transformar em uma construção própria do educando, enquanto participante do diálogo formado em sala de aula, a partir da busca por conhecimento e de reflexão crítica.

4 Considerações finais

O diálogo é essencial para que uma convivência humana, fraterna e ética possa ser realizada, sendo defendido inclusive pela Campanha da Fraternidade de 2020. Por meio do seu uso no ambiente escolar, as particularidades de cada indivíduo podem ser compreendidas, alunos e professores podem ser igualmente incluídos no processo de ensino, com a presença de trocas mútuas em detrimento de um ensino de memorização, no qual o professor é o detentor do conhecimento. Conforme a ideologia, filosofia e perspectiva de diversos autores, pode-se fazer uma análise sobre a importância do diálogo: Freire (1987) e o processo de ensino e aprendizagem, que exige escuta, diálogo e empatia; Durkeim (1989) e o fato social, que poderia ser modificado se houvesse diálogo; Bauman (2004) e tempos líquidos e relações superficiais, os quais poderiam ser mais “sólidos” na presença do diálogo. Diante da importância do diálogo e da sua possibilidade

de transformação, é necessária sua aplicabilidade em educação, a fim de que os indivíduos possam ser protagonistas de uma realidade mais fraterna.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BAUMAN, Z. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Tra. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2004

BASILIO, M. P. Tempos líquidos. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 23, p. 438-449, abr. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222010000100016&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 out. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222010000100016>.

COSTA, J. C. V. da. Palavras para ler, entender e sentir Paulo Freire. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 279-285, June 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982013000200012&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 1º. mar. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000200012>.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Trad. e pref. de Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALLI, E. F.; BRAGA, F. M. O diálogo em Paulo Freire: concepções e avanços para transformação social. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 19, n. 1, 11 maio 2017. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/2522/2659>. Acesso em: 31 jul. 2020.

HOLANDA, A. B. de. **Dicionário Aurélio: da língua portuguesa**. 8. ed. São Paulo: Positivo, 2010. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/dialogo/>. Acesso em: 5 out. 2020.

MENEZES, M. G. de; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório.

Pro-Posições [on-line]. 2014, v. 25, n. 3, p. 45-62. ISSN 1980-6248.
<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201407503>.

VARES, S. F. de. Sociologismo e individualismo em Émile Durkheim. **Cad. CRH**, Salvador, v. 24, n. 62, p. 435-446, ago. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0103-49792011000200013>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-49792011000200013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 out. 2020.

VASCONCELOS, M. L. M. C.; BRITO, R. H. P. **Conceitos de educação em Paulo Freire**: glossário. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

REDIN, E. Educação e infância. *In*: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

Bloco II

DIÁLOGO E FRATERNIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

DIÁLOGO VIRTUAL NUMA PERSPECTIVA ACOLHEDORA, MEDIADORA E EDUCADORA

*Lucicleide Araújo**

*Luiz Síveres***

Introdução

Diante da necessidade de um olhar mais cuidadoso com o outro, provocada pela crise sanitária, no final da segunda década do século XXI, o Tu tem se colocado em evidência sobre o Eu, levando a humanidade a uma reflexão de que este só é, em existência, no momento em que se confina para fazer permanecer o Tu em vida. Esta crise planetária de ordem jamais imaginada, interpretada a partir do princípio “hologramático” (MORIN, 2007), tem primado pelo todo em razão da condição humana da vida, pelo cuidado com a parte para a reconstituição do todo em sua plenitude máxima, na esperança de uma restauração da humanidade em um gesto sublime de amor e fraternidade com a vida.

Esta é a nova dinâmica, a do Eu se confinar, de se voltar para dentro de si para o Tu existir, porque a existência do Tu só acontece na medida em que o Eu se coloca em relação com aquele. Por isso, mais do que nunca o Tu neste contexto esteve sendo tão bem cuidado e observado pelo Eu, pois ambos, ameaçados à própria sorte de vida, passam a compreender que para o Eu existir há a necessidade da ação do Tu e vice-versa. Um não vive sem o outro. Ambos são complementares e interdependentes. Por isso a existência de um fortalece o existir do outro.

Nesta compreensão humana do cuidado de uns com os outros, numa ética esperançosa, na tentativa de tornar possível

* Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília. *E-mail:* lucicleide.ead@gmail.com

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

o impossível, é que a complexidade instaura sua nova desordem (crise sanitária) para uma nova ordem. E, diante dela, o altruísmo tem prevalecido sobre o egoísmo, a antropoética sobre a ética, o dialógico sobre o monológico, a consciência sobre a moral, e o princípio do diálogo concebido na virtualidade – a porta de acesso ao outro – para a comunicação, a abertura, o cuidado, numa relação de presença acolhedora, mediadora e educadora.

Segundo Freire (1996, p. 135), torna-se cada vez mais urgente a necessidade de ampliação dos espaços educativos para o exercício do ensinar, que “exige disponibilidade para o diálogo”, mesmo exercido para além do contato imediato, no espaço da virtualidade, como medida provisória, neste tempo de confinamento social.

Na esfera educacional, para o enfrentamento dessa crise, desses tempos incertos, professores tiveram de se reinventar, para darem continuidade às suas atividades, a partir de sua casa, que se transformou em *home office*. Celulares, computadores, até algum tempo, proibidos de ser utilizados em espaços escolares, passam a ser meio, suporte para o restabelecimento da presença e do diálogo entre professores e estudantes. As telas dessas tecnologias tornaram-se, em tempos pandêmicos, as portas, as janelas, a casa, o lugar do encontro para o acesso ao conhecimento. Portas de entrada para o emergir de uma revolução educacional e de relações intersubjetivas, para a apropriação, construção e produção de conhecimentos no espaço da virtualidade.

O ensino *on-line/remoto* foi a “opção” mais utilizada para a superação do distanciamento social. E o diálogo no espaço da virtualidade foi a chave para o dinamismo do processo educativo, baseado na “presença, na proximidade e na partida” (SÍVERES, 2015). Tal pedagogia tem como pressuposto o diálogo entre os sujeitos da educação e o encontro como possibilidade de aprendizagem.

Diante desse contexto, um novo mundo se instaura, uma nova educação começa a ser reinscrita, novos espaços e tempos para o contínuo diálogo educativo ressurgem. O que antes parecia impossível passa a ser o horizonte a ser seguido e a se buscar,

mediado por pessoas fazendo o uso das tecnologias e tendo-as como suporte – ainda que muitos sejam os excluídos dessa realidade –, para dar sequência à sua própria história e a do outro, em novos espaços e tempos que emergiram numa desordem que gerou uma nova ordem para a produção do conhecimento, por meio do diálogo. E agora também concebido, no espaço da virtualidade. O que era resistência passa a ser a solução, mesmo que, temporariamente. Acontecendo desse modo uma revolução em relação à utilização de recursos tecnológicos na educação, para mediação dos processos de ensino e aprendizagem, tornando-se “comum” a todos, mesmo sem a formação necessária, a prática pedagógica remota.

Como assegura Morin (2007b), diante da crise emergem os problemas, mas também dela as possíveis soluções. Ou seja, “um bastão sempre tem duas extremidades” (NICOLESCU, 1999, p. 33). Se por um lado a crise sanitária separou os sujeitos do ensino e da aprendizagem, do contato imediato uns com os outros e do diálogo intersubjetivo face a face, por outro lado, no entremeio entre o isolamento das pessoas e o vírus (Covid-19), abriram-se novos caminhos e espaços para a disponibilidade dos sujeitos da práxis pedagógica para o acontecimento do diálogo virtual, suportado por computadores, mediados por pessoas desejosas e ávidas por saborear o conhecimento, mesmo estando cada um em diferentes lugares, porém interligados à rede, por objetivos comuns. E a vontade poética de um fazer que impulsiona professores e estudantes a seguirem em frente e a não desistirem de conhecerem, reescrevendo juntos uma nova história sócio-histórico-cultural da humanidade, por meio de uma nova educação, para além de processos puramente cognitivos e em espaços tradicionalmente constituídos pelos muros que os circundam. Enfim, a escola sai literalmente do seu espaço físico para o da cibercultura.

Diante desse contexto pandêmico e que pode emergir em quaisquer épocas da vida, pela própria incerteza do viver, pairou a seguinte inquietação: É possível estabelecer um diálogo fraterno e profundo entre sujeitos (educadores e educandos)

sem se estar face a face? Que sentimentos e aprendizados emergem da experiência do diálogo no espaço da virtualidade? O diálogo poderia se caracterizar como uma dinâmica acolhedora, mediadora e educadora?

O objetivo desta experiência é apresentar uma proposta de diálogo virtual numa perspectiva de presença acolhedora, mediadora e educadora, capaz de possibilitar espaços para o encontro, desencontros e reencontros, permeados, sobretudo por gestos de fraternidade e de “compaixão” (FEURESTEIN, 2014). Tal perspectiva se faz, ainda, mais necessária, em contextos de isolamento social e de distanciamento pessoal.

Inicialmente, discorreremos sobre a narrativa da experiência do diálogo virtual vivenciada por professores orientadores e estudantes, em relação à produção de projetos de pesquisa, em uma disciplina do programa de mestrado e doutorado, de uma instituição particular de ensino, cujo acompanhamento dos projetos se deu por meio de reuniões *on-line* entre a professora orientadora e estudantes.

Em seguida, teceremos sobre os fundamentos teóricos do diálogo, lançando luzes no intuito de iluminar a experiência relatada, com ênfase no diálogo virtual, como um dos processos emergentes em tempos de crise e isolamento social e de distanciamento pessoal, a partir de uma perspectiva baseada em uma presença acolhedora segundo Buber (2001) e Síveres (2015), mediadora segundo Vigotski (2007, 2008) e Feuerstein (2014), e educadora segundo Morin (2007), Síveres (2015) e Araújo (2015).

Por último apontaremos a experiência relatada como uma proposta para a área da educação, mesmo após a superação da crise sanitária provocada pela Covid-19. A experiência vivenciada é uma das vias capazes de dar respostas positivas aos processos formativos dos estudantes de cursos de pós-graduação. Ainda que, distantes fisicamente, os estudantes ao serem acolhidos e apoiados em seu processo de produção, a partir de uma presença acolhedora, mediadora e educadora, se sentem mais dispostos e seguros a seguirem suas trilhas de

aprendizagem, rumo à construção de conhecimentos, mesmo o diálogo ocorrendo e tendo por suporte, para a mediação, os recursos tecnológicos.

1 Narrativa da experiência do diálogo virtual

A pandemia no século XXI atingiu todas as instâncias da vida social. No âmbito educacional para manterem a presença, a proximidade e a continuidade aos estudos, os professores e os estudantes tiveram de utilizar os recursos tecnológicos. As videoconferências se destacaram no momento pandêmico, como um dos recursos mais utilizados, por permitir entre os envolvidos, na dinâmica educativa, a visibilidade e a escuta um do outro, a percepção das atitudes, dos gestos e da comunicação entre professores e estudantes, em processo de construção de conhecimentos pela pesquisa.

Ver a imagem uns dos outros, por meio das telas de computadores, trouxe um bem-estar para os que estavam do outro lado da tela sendo orientados. O sentimento de poder estar sendo vistos, de poder ver e olhar no olho um do outro, foi fundamental para um diálogo com a presentificação virtual. O ato de ver o outro, de estar junto, virtualmente, como assegura Valente (2003), já é um ponto crucial para se estabelecer o encontro e o início do processo de dialogicidade. Este foi um dos princípios fundamentais para a ocorrência de processos educativos harmônicos, solidários e mais produtivos.

Apontando-se para este sentido, o relato trata de uma experiência vivenciada por professores e estudantes, por meio de um processo de orientação de projetos de pesquisa, solicitado pelo professor da disciplina, como trabalho final. A orientação de projetos de pesquisa e os encontros semanais da disciplina aconteceram por meio do recurso de videoconferência.

Participaram da experiência de orientação *on-line* de projetos de pesquisa estudantes de uma disciplina de Formação e Trabalho Docente, do curso de Pós-Graduação em Educação, de uma instituição de ensino privada do Distrito Federal. Um dos

autores é o professor da turma, e a outra autora estudante do pós-doutorado, que ajudou no processo de orientação dos artigos propostos como trabalho final da disciplina, numa presença acolhedora, mediadora e educadora. As manifestações dos participantes foram conseguidas por meio das gravações dos encontros *on-line* e mediante um questionário com perguntas abertas e que foi enviado por *e-mail* aos que se dispuseram a participar da pesquisa. Para este contexto, consideramos três manifestações que serão identificadas ao longo do texto, pela palavra *Estudante* e precedida por letras alfabéticas maiúsculas A, B e C, em negrito.

2 A experiência do diálogo no espaço da virtualidade

No encontro educativo, estar-se pleno em um diálogo requer presentificação, respeito e acolhida, pois “a presença do outro demanda o acolhimento e a disposição da parte de quem acolhe para entrar numa relação [...]” (SÍVERES, 2015, p. 84). A sensação do acolhimento é a essência para o início do exercício do diálogo, como assim assegura Buber (2001, p. 15), ao dizer que “diálogo é plenitude” e “relação é reciprocidade” (p. 60).

Sendo assim, em um processo educativo dialógico, a assertiva proferida por Buber (2001, p. 44), “não tenho ensinamentos a transmitir... Tomo aquele que me ouve pela mão e o levo até a janela. Abro-a e aponto para fora. Não tenho ensinamento algum, mas conduzo um diálogo”, ajuda-nos a compreender, sobretudo a importância da sensibilidade do(a) professor(a) mediador(a), para perceber e ouvir o estudante, acolhendo seus desejos inerentes para então impulsioná-lo a encontrar-se com seu objeto de conhecimento, pelo processo de um diálogo amoroso, compreensivo, humanizado, com presença acolhedora.

2.1 Presença acolhedora

Na experiência aqui retratada e vivida por meio do diálogo virtual, com o objetivo de dar prosseguimento aos estudos, aos

projetos iniciados pelos sujeitos aprendizes, em uma disciplina em nível de pós-graduação, a presença viva, respeitosa e qualificada do professor(a)-orientador(a) faz a diferença, porque o(a) orientando(a) se sente acolhido(a) e seguro(a) por saber que conta com alguém para ajudá-lo(a) a se desenvolver e a desfazer os nós que, porventura, ocorrem no processo de produção da pesquisa, com mais segurança e autoria. A presença do(a) orientador(a) e orientando(a)(s) como sujeitos abertos, dispostos ao diálogo é fundamental para que ambos cresçam e se desenvolvam juntos.

Um processo de construção de conhecimentos vivido por meio da presença construtiva mediada pelo diálogo, mesmo que por meio da virtualidade, configurada pela tela de computador deve ser construído e constituído numa relação de fraternidade e amorosidade. E o conhecimento a ser apreendido, como diz Síveres (2015), deve ser desenvolvido como um presente, pois à medida que o desembrulhamos ele vai sendo revelado, desvelado e saboreado; “quanto mais se dialoga sobre os saberes, mas os saboreamos”. E este é o presente a se ganhar quando há a presença acolhedora do educador, o encontro é degustado e o conhecimento é saboreado em um processo evolutivo de partilha e compartilhamento.

Neste sentido, o acolhimento do outro, o saber ouvir suas angústias, dúvidas e inquietações é próprio daquele que se dispõe a entrar em processo de relação e de mediação, para que o sujeito da aprendizagem possa ascender e evoluir em termos de percepção e compreensão da realidade e do objeto da pesquisa a que se propôs conhecer em profundidade. O acolhimento, a aceitação e a legitimação do outro é o primeiro passo para a manutenção do processo relacional e da construção de conhecimentos significativos, ainda que virtualmente. A relevância desse procedimento pode ser constatada nas seguintes manifestações:

Ser orientada virtualmente é algo novo para mim, portanto está sendo uma experiência prazerosa e significativa, pois temos mais liberdade para

expressar nossos anseios, esclarecer nossas dúvidas e dialogar com nossos professores, a comunicação é muito clara e real, a aprendizagem é de qualidade **(Estudante A)**.

[...] nas aulas online como é um momento diferente em que estamos todos confinados, se torna até um conforto quando vemos nossos colegas nas turmas **(Estudante B)**.

Acredito que o uso maior do e-mail e também de apps como o meet e o zoom muito contribuem para que possamos continuar, mesmo do outro lado da tela, vendo os professores e colegas e interagindo com eles, tirando dúvidas e estudando **(Estudante C)**.

Segundo os depoimentos dos estudantes participantes da experiência, a presença ativa do orientador(a) fortalece a proximidade e esta acontece inicialmente pela presença acolhedora. E a mediação, como proposto por Vigotski (2007) possibilita o encontro, possibilita a abertura para novos olhares sobre o objeto de conhecimento. Abrem-se portas para se ver melhor, ora com proximidade e distanciamento para que o processo de aprender e conhecer mantenha seu dinamismo sempre em processo de construção, desconstrução e reconstrução.

Neste sentido, a importância do(a) professor(a) aberto para o diálogo e da consciência deste processo numa dinâmica acolhedora é fundamental para ajudar o estudante a se deslocar de seu lugar em que se encontra, em termos de conhecimento, para outro. A experiência do(a) professor(a) que já vivenciou o processo da pesquisa também é fundamental para que, mediante suas experiências e sabedoria, possa conduzir o estudante a perceber onde precisa melhorar, reconhecendo sempre o processo como reconstrutivo e renovador, capaz de o fazer seguir sempre em frente, aprendendo e se desenvolvendo a cada processo, em interação e cooperação, pelo processo dialógico (enquanto relação) e de dialogicidade (enquanto pressuposto pedagógico).

Neste processo de formação, é mister dizer que os estudantes necessitam de acompanhamento de profissionais com uma

presença mediadora mais experiente para ajudá-los a percorrer os processos de pesquisa com mais consciência, estabelecendo conexões não percebidas, bem como a superar etapas mais rapidamente, confrontando-as com novas possibilidades de caminhos e novas vias epistemológicas, a partir de uma presença viva, acolhedora e, sobretudo, mediadora.

2.2 Presença mediadora

A relação dialógica propulsionada pelo diálogo é o antídoto capaz de dar vida e de significar a experiência educativa. No entanto, o papel do(a) professor(a) mediador(a), por meio de suas experiências já vividas muito contribui para o sujeito aprendiz avançar. Tal perspectiva pode ser apreendida da seguinte manifestação:

Essa experiência do diálogo virtual está sendo uma experiência nova, porém, uma experiência bem significativa e que está surtindo efeito na minha aprendizagem e no desenvolvimento do meu trabalho. Estamos conseguindo alcançar os nossos objetivos, que é tirar dúvidas, aprender, corrigir, avaliar e redefinir o nosso trabalho. Então, esse diálogo virtual está favorecendo uma aproximação com menos timidez. Ou seja, ao mesmo tempo em que se está distante, está-se presente, mas de forma mais espontânea. Porque de repente se a gente estivesse no grupo presencial eu não teria coragem de falar sobre todas as minhas ansiedades e dúvidas. Então, está sendo um distanciamento muito próximo de forma virtual. Está sendo mais próximo do que se tivesse na presença **(Estudante A)**.

O depoimento acima da **Estudante A**, quanto aos seus sentimentos e aprendizados, deixa clara a importância da presença mediadora do(a) professor(a) e o avanço do aprendiz, após cada encontro de orientação realizado e vivido.

A vivência da experiência de aprendizagem pela pesquisa, tendo como produto final a produção de artigos só evolui quando o estudante, sob a “mediação” (VIGOTSKI, 2007) do(a) professor(a), juntos assumem seus papéis relacionais no processo de ensino e aprendizagem, o de orientar (professor(a)) e o de estar sendo orientado (estudante).

Numa concepção vigotskiana (2007), construir conhecimento implica ação partilhada, constituída por meio de um processo de mediação entre sujeitos que, dispostos a apreenderem e a aprenderem, entram em presença e em processo de relações intersubjetivas, reconhecendo o outro e as suas ideias, legitimando-as, uma vez que o processo do conhecer é multirreferencial, e a realidade, multidimensional. Sendo assim, a leitura de um mesmo objeto pode apresentar suas múltiplas facetas, por diferentes óticas.

Nesta perspectiva, a interação nos processos de ensino e aprendizagem, por meio da orientação de projetos de pesquisa segundo Vigotski (2007) e Feurestein (2014), torna-se condição indispensável para que a aprendizagem significativa ocorra. Fortalecida pelo diálogo, a partir de uma perspectiva mediadora, pela cooperação estabelecida pelas trocas de conhecimento e acrescida por meio de uma relação, não somente pelo social, mas entre o individual e o social, possibilita que o sujeito vá se constituindo e se revelando e a modificabilidade cerebral aconteça, e ele evolua significativamente.

Nessa configuração, em concordância com Síveres (2015) mediante citação de Freire (2005, p. 91) ao dizer que “o diálogo é 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 ideias de um sujeito no outro [...]”. Sendo assim, o diálogo não pode ser produto da razão, mas do entrelaçamento entre a emoção e a razão, tensionado pelo confronto entre processos que envolvem a subjetividade individual e a social, produtores dos sujeitos da práxis, em modos constantes de aprendizagem e desenvolvimento. O aprendizado

acontece – ainda que não esgotado na relação entre os sujeitos da práxis pedagógica (professor e estudantes), mas quando ambos se envolvem, movidos pelo objeto a se conhecer, no caso desta experiência, pela pesquisa, leitura, reflexão, pelo registro, pela relação dialógica virtual, com movimentos inesperados e tipicamente recursivos.

Uma espera, tanto por parte do(a) professor(a) quanto por parte dos estudantes, ao mesmo tempo. Em um movimento constante de fluxos e de ação, com vistas a se atingir processos de transformação e ascensão, no que se refere ao processo de aprender. E tudo isso em um ato de fé esperançoso, de se atingir até mesmo o “inédito viável” (FREIRE, 2005, p. 108), que possibilita transformação, pela participação ativa do sujeito em constante relação dialógica entre o conhecimento subjetivo singular já apreendido e aprendido, em conexão com “outros”, mediados pela palavra e por uma presença educadora.

2.3 A presença educadora

Se em tempos de pandemia e tão incertos nos retiram a possibilidade de estabelecermos a relação dialogal face a face, numa presença física, a palavra jamais pode nos ser retirada, pois, mesmo sem ver o rosto do outro, ainda é possível estar presente, tornarmo-nos presença, mesmo estando todos em um encontro no espaço da virtualidade. A palavra é um dos meios majoritários para o sujeito se colocar em relação. Quando o sujeito diz, se inicia a trama da trança a ser tecida pelos fios do diálogo a se fiar. Este processo pode ser considerado a dialogicidade no processo pedagógico, mediante uma presença educadora.

Tecer uma trama, interagindo com o outro pelo processo dialogal é estar disposto a se revelar para o outro e se colocar em relação; mostrar-se para se revestir de novos processos e concepções; esvaziar-se para se encher novamente. Nessa trama de circularidade e recursividade constante, professores e estudantes se completam e se complementam, pois os saberes trocados e vivenciados em presença deslocam os sujeitos para

outros níveis de compreensão e percepção da realidade, tornando-os plenos no processo de ensinar e aprender. Sendo assim, pelas trocas subjetivas ocorrentes entre professores e estudantes, ambos evoluem e se desenvolvem, cada qual de acordo com seu nível de realidade, em relação ao conhecimento.

A construção de espaços para a manutenção de diálogos, cuja presença do(a) professor(a) se mantenha ativa e educadora, é um processo ético de valorização do si mesmo e do outro enquanto presença e enquanto sujeitos do conhecimento. Neste processo dialógico concebido na virtualidade, ver a face do outro é uma manifestação de amor, de fraternidade e de autoafirmação, que experimentamos quando nos relacionamos. A presença, ainda que virtualizada do outro, fortalecida e presentificada pela tela do computador, confirma o quão é necessária a presença do outro para que o Eu avance, visto que o Eu e o Outro se desenvolvem em relação. O outro impulsiona o Tu a ser e, sendo o Tu, vai se refazendo, vai se encontrando consigo mesmo e, assim segue, caminha desenvolve-se, reiniciando-se novos ciclos de renovações constantes e sucessivas. Assim, o Eu só se fortalece e se desenvolve na presença do Tu e vice-versa. Isso pode ser percebido na seguinte afirmação:

Com esta experiência tenho aprendido que a tecnologia nos aproxima; mesmo não estando presentes face a face, podemos estar juntos, próximos uns dos outros virtualmente; é uma forma de atendimento acessível, provando que o ensino não tem barreiras para acontecer, e o aprendizado é possível, sim, virtualmente **(Estudante A)**.

Acredito que nesse momento de pandemia se torna até confortante vermos nossos colegas e professores mesmo que pelo computador, então é possível sim um diálogo, quando o professor consegue estabelecer além de ministrar os objetivos da aula conseguem também estabelecer um momento de convivência, de tranquilidade **(Estudante B)**.

Acredito que o uso maior do e-mail e também de

apps como o *meet* e o *zoom* muito contribuem para que possamos continuar mesmo do outro lado da tela vendo os professores e colegas e interagindo com eles, tirando dúvidas e estudando (**Estudante C**).

Pelos depoimentos das estudantes **A**, **B** e **C**, constata-se a importância da presença do outro mesmo que pelo computador. A importância do Eu (professor mediador) para potencializar o Tu (estudante) e vice-versa, bem como a construção de um espaço agradável de convivência e de tranquilidade, em tempos de afastamento social, só demonstra que para o processo de aprender não há barreiras.

Nesta relação de presentificação entre ambos, juntos professores e estudantes se edificam, se fortalecem e ressurgem renovados e mais evoluídos. O diálogo nesse processo é alimento para as duas almas (eu e tu; professores e estudantes) que se encontram para se edificarem. Juntos amenizam incertezas, dúvidas, fortalecem vínculos, revigoram o desejo para prosseguirem, mesmo distantes fisicamente.

Em quaisquer espaços, há a presença educadora, há vida. A energia e os sujeitos, presentes na relação pedagógica, movidos pelo diálogo sobre os projetos de pesquisa, se revigoram, se fortalecem, se energizam e se recolocam em interação. O diálogo em relação, com objetivos definidos não consiste em silenciar o outro, ou de colocá-lo em uma redoma de vidro, mas de alimentá-lo de ânimo para que ambos, sujeitos do ensino e da aprendizagem, sejam capazes de ascenderem, em níveis de percepção e conhecimento da realidade. Este é o sentido do diálogo, o de ajudar o outro a avançar, a caminhar, a se desenvolver e até mesmo a transcender, por meio de gestos de ternura, de compaixão e de fraternidade.

A aprendizagem construída na convivência educadora com o outro permite aos sujeitos irem além do que lhes é permitido ver e perceber, o que pressupõe buscar um conhecimento complexo e transdisciplinar, no intuito de formar pessoas capazes de pensar além do visível, e não somente de fazer a leitura da realidade sob

o olhar da inteligência cega, sob um único foco, uma única visão. E o exercício dessa postura pressupõe a presença do “terceiro incluído” (NICOLESCU, 1999), do sujeito que se põe em relação, que se assume, no sentido de: reconstruir novos olhares sob um mesmo objeto de conhecimento; perceber outros níveis de realidade e, assim, transpor-se para outros níveis de conhecimento; e, enfim, transcender. E esse é um dos grandes desafios a serem enfrentados nos espaços socioeducativos e formativos, quando se deseja uma aprendizagem em processo permanente de experiências de ciclos de desenvolvimento, em forma de espiral, em um movimento de afastamento e de aproximação, de aprendizagem e de desenvolvimento.

Em uma linguagem metafórica, podemos comparar o ser humano com a imagem de uma ostra, pois a ostra é um molusco que possui uma substância capaz de transformar um grão de areia em uma pérola preciosa. Porém, ela só a produz quando é incomodada, quando um intruso (a areia) invade seu hábitat. Assim somos nós também: enquanto humanos, só produzimos quando somos tomados pela curiosidade, quando refletimos sobre as informações, e não somente quando a reproduzimos. Sobretudo quando somos desafiados e incomodados (ALVES, 2014).

Por isso a importância do(a) professor(a) numa perspectiva da presença acolhedora, mediadora e educadora, no processo construtivo de conhecimento, para ajudar o estudante na produção da preciosa e complexa pérola do saber, propiciando as circunstâncias necessárias e favoráveis para o sujeito transcender e evoluir emocional e intelectualmente. No sentido, de levá-lo a atingir a sua “zona de desenvolvimento proximal” (VIGOTSKI, 2007), de potencializá-lo, a fim de que o(a) estudante em formação, ao se sentir incomodado(a), curioso(a), estimulado(a) e desperto(a), possa atuar em busca do conhecimento pertinente e com sentido, inesgotável e com possibilidades de propiciar aprendizagens em forma de “rizomas” (DELEUZE;-GUATTARI, 2011), abrindo-se para novos campos de saberes e aprofundamentos ao longo de seus processos constitutivos de vida e de conhecimento, pela inter-relação entre ciência e experiência.

Morin (2007a) elucida-nos na compreensão de que a apreensão por parte do sujeito da informação, por si só, não possibilita transformação, mas é um ponto importantíssimo para que a informação seja transformada em conhecimento, e o conhecimento, organizado e refletido com base nas informações, possa se transformar em sabedoria.

Possibilitar a passagem do nível de informação para um conhecimento “significativo” (AUSUBEL, 2003), “pertinente” (MORIN, 2007a), e que leve o sujeito à sabedoria, é o grande desafio tanto para nós professores quanto para os estudantes em relação aos processos construtivos de conhecimento, em contextos educativos movidos pela pesquisa. Uma vez que requer criatividade, autoria docente e discente, novas posturas e atitudes frente aos processos de conhecimento, no sentido de propiciar as circunstâncias favoráveis para que o processo de elaboração e de reelaboração das informações aconteçam, por meio do envolvimento dos sujeitos aprendentes em experiências transdisciplinares e exitosas. Assim como esta, perpassada pela pesquisa, pelas observações, pelos registros da experiência e em contato constante com diversificadas linguagens e em espaços e tempos diferenciados. Tudo isso para despertar atitudes que possibilitem aos estudantes participarem ativamente no desenvolvimento de seus projetos de pesquisa, a fim de que não fiquem apenas na informação, mas a ultrapasse, chegando a níveis de sabedoria e reconstrução dos seus conhecimentos, transdisciplinarmente.

Para Vigotski (2008), o aprender é um ato profundamente humano. Relaciona-se à própria evolução da espécie, por ser um processo de natureza essencialmente social e cultural, promotor das mais diferentes formas de desenvolvimento. Na interação e na interconexão com outros, o sujeito apreende e aprende, internaliza saberes, a partir do momento que os significa, para então socializá-los. Nesse processo de internalização da informação, de generalização do conhecimento pertinente e sua socialização, por meio do processo da pesquisa, o sujeito vai se desenvolvendo, uma vez que, para o autor, o desenvolvimento

não é algo predeterminado, tampouco resultado da maturação do organismo; basta apenas aguardar o tempo para seu afloramento, mas, antes, o desenvolvimento é resultado da qualidade das relações dialógicas concebidas pelo sujeito, durante seu viver/conviver. Por isso, asseguram Maturana e Varela (2001) que se conhece para viver, e vive-se para conhecer.

A linguagem, a escrita, o sistema de números, as tecnologias são compreendidas como um sistema de instrumentos, os quais foram criados pela sociedade ao longo de sua História. À medida que os sujeitos se apropriam desses signos e os internalizam, mudanças são provocadas neles, que, ao serem transformados, modificam a sociedade, que os modifica, em um círculo contínuo de recursividade.

Por isso, na educação, a relação do estudante com o conhecimento necessita, indiscutivelmente, da presença acolhedora, da ação mediadora e de uma ética educadora comprometida, pelo(a) professor(a), com o processo do aprender, a fim de que o aprendiz apreenda os signos (os conteúdos), signifique-os sob a orientação do professor e, dessa forma, ele possa pensar o mundo em um processo ocorrente, no decurso de seu desenvolvimento, em contato com a cultura produzida pela humanidade e com as relações sociais, que permitirão a aprendizagem, fruto da ação educadora.

Nessa relação, o papel do(a) professor(a) é fundamental para a criação de espaços interativos dialógicos, que possibilitem o constante envolvimento dos sujeitos da aprendizagem, para o enriquecimento do seu repertório cultural, na relação com os “outros”. Assim ocorre a ampliação dos conhecimentos pelas múltiplas percepções sobre a realidade, que lhes servirão de orientadores no processo de apropriação da cultura e do desenvolvimento que se dá, simultânea e indissociavelmente, de fora (mundo exterior) para dentro (mundo interior) e de dentro (mundo interior) para fora (mundo exterior), nos espaços relacionais, nos quais a subjetividade se faz presente pelo diálogo, ainda que virtualmente, como uma experiência de fraternidade e de expressão da potencialidade. Uma verdadeira prática apoiada

nos princípios do conceito de Educar, que consiste em mais que ensinar, exige cuidado, respeito e amorosidade, pois uma presença educadora potencializa os processos de aprendizagem, cuidando sempre para que os estudantes, após terem sido orientados, possam ir além; possam transcender seus níveis de percepção e compreensão da realidade, motivados e encorajados a seguirem em frente, rumo à construção de um conhecimento significativo e com autoria, ao acreditarem em si mesmos e no seu potencial transformador.

Quando o estudante consegue produzir, sente-se feliz, orgulhoso e empoderado. E estes sentimentos só confirmam que o saber dignifica o ser, fazendo-o compreender que o conhecer, o criar, o desafiar-se é próprio de quem acredita no seu poder interior, em sua própria capacidade de transcender, de projetar e de colocar em ação o pensamento e a imaginação. Fontes por onde fluem: *a força* capaz de mobilizar o sujeito para pensar, sentir e agir, colocando a energia necessária, para transformar o pensamento em ação concreta e com alegria, e *a confiança* de que a experiência de produzir algo com autoria, seja um livro, um texto, ou qualquer outro tipo de produto, traz bem-estar e satisfação pessoal a quem produziu, bem como para quem conduziu o processo educativo com uma verdadeira presença educadora. E este é o sentido desta presença, a de possibilitar aos estudantes evoluírem, de ensinar de tal forma que o aprendido jamais seja esquecido e sirva de ponto de ancoragem para novos aprendizados, em um ciclo de permanentes e constantes transformações e renovações, pois este é o verdadeiro papel do(a) professor(a), o de possibilitar que a aprendizagem aconteça, que o potencial resplandeça e que o coração se encha de alegria e se renove de conhecimentos capazes de ressignificar e de gerar nova vida.

Este sentido educativo de presença acolhedora, mediadora e educadora reconfigura os processos de ensino, pois coloca foco no sujeito da aprendizagem, devolvendo-lhe a força e a energia capaz de fazê-lo voltar-se para dentro de si e acreditar que algo é possível de ser feito e de ser ressignificado, por acreditar no gênio criador e restaurador que habita em cada ser.

Assim, ser autor da própria história é ter confiança em si mesmo e acreditar na força do humano, que prepara o campo para o acolhimento. Media para potencializar os processos e educa na esperança do outro ascender e evoluir. Uma presença educadora ensina a pensar bem, a fazer perguntas, a ser um sujeito questionador. Sendo assim, mais vale uma pergunta do que uma resposta. A pergunta mobiliza processos, impulsiona o sujeito a buscas constantes, a estados de pensamentos e produção, a resposta os encerra. Uma presença educadora envolve os estudantes, tornando-os sujeitos interativos, coparticipantes ativos no processo de ensino e aprendizagem. Protagonistas do próprio processo construtivo do conhecimento, desvelando e revelando o verdadeiro sentido do educar.

3 O diálogo virtual como uma experiência de fraternidade e de expressão da potencialidade

A experiência vivenciada por meio de uma escuta sensível e um diálogo, sem se estar face a face, nos permitiu confirmar também a constatação, segundo Castells (2003, p. 193), de que, por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, surge “um espaço híbrido, feito de lugares em fluxos: um espaço de lugares interconectados”. Um lugar na virtualidade onde é possível estar-se também junto e exercer a “relação dialógica”, segundo Buber (2001), com presença acolhedora, bem como mediadora e educadora, marcada, sobretudo por uma convivência inter-relacional e de fraternidade, na perspectiva de “encontro”, mesmo sem se estar fisicamente presente.

A internet, neste sentido, torna possível a configuração de múltiplos espaços para os processos de ensino e aprendizagem, para além dos tradicionalmente configurados. Os espaços das casas tornaram-se lugares de pontos de interconexão e de relações intersubjetivas, em tempos síncronos (real), mesmo que cada sujeito esteja em pontos diferentes na rede.

A “vontade poética” (NICOLESCU, 1999), nesse processo de diálogo educativo na virtualidade, urgiu como a mola propulsora

para um fazer acontecer. Sendo assim, o diálogo virtual emerge como um movimento articulador para professores e estudantes darem continuidade aos estudos, de se comunicarem e de se relacionarem, aprendendo e se desenvolvendo, mesmo estando em distintos espaços e fisicamente distantes.

Pela experiência do diálogo virtual foi possível perceber a importância de cada uma das partes (de cada um dos estudantes com seus conhecimentos) para a constituição da sabedoria do todo (da turma) e o todo como resultado das sabedorias de cada uma de suas partes. Tanto a presença do(a) professor(a) orientador(a) quanto a do(a) estudante/orientando, tornou-se uma dimensão essencial do relacionamento humano, que não necessariamente precisa ser física e biológica.

A pandemia a se instaurar na humanidade, em quaisquer épocas da vida, pode até impedir, temporariamente, o contato e o convívio entre as pessoas, mas jamais entre elas, a impossibilidade do encontro, do envolvimento e de se saborear o conhecimento e dele se apropriar na presença de si mesmo e do outro, em um diálogo pleno. Ou seja, para além de ações cujos objetivos se configuram puramente, de modo cognitivo.

Neste sentido, saber conduzir um diálogo é, portanto, uma arte, pois a condução de um diálogo em processos educativos vai além de propiciar espaços para trocas de informações e cumprimento de conteúdos. Conduzir um diálogo, principalmente, no espaço da virtualidade, é ser capaz de, em primeiro lugar, saber ouvir o outro e possibilitar-lhe o encontro com seu objeto desejoso de conhecimento, visto que dialogar é uma ação educativa que possibilita o movimento para o acontecimento da interação e do encontro do sujeito consigo mesmo, com o outro e com a vida.

Dialogar é, portanto, ação, encontro, relação. É um processo educativo mediado pela palavra, que possibilita no entremeio da relação dialógica entre professores e estudantes a escuta, o sentimento, o pensamento e a ação, em interação mútua, como em uma espécie de dança circular e recursiva, em uma ação continuada de constante inter-relação.

O exercício do diálogo em espaços formativos pode possibilitar a abertura da consciência para o exercício de uma escuta sensível e de alteridade por parte de professores e dos estudantes, para, então, ambos entrarem em um permanente modo de relação pedagógico-dialógica.

Em um diálogo pleno, a preocupação não está em transmitir ensinamentos, mas o de potencializar ações e a abertura de novas possibilidades para os sujeitos aprendizes se voltarem para si mesmos, no sentido de ouvirem o eu interior atentamente, para conseguirem pensar com consciência sobre o próprio pensamento. Tendo em vista, saber o que querem dizer por meio da escrita, analisando o que anseiam retratar para, então, irem ao encontro do que pensam e dizem, pelo processo de uma escuta sobre si mesmo, em um estado pleno, e, ao mesmo tempo, estando na presença do outro, numa verdadeira relação de reciprocidade.

Ao entrar neste estado de plenitude pelo diálogo, é importante considerar que o encontro só acontece quando o Eu (neste caso, o(a) professor(a)/orientador(a)) entra em relação com o Tu (estudante/ orientando(a)) por objetivos comuns e compartilhados. É neste sentido que estamos compreendendo o diálogo tanto na presença física quanto na virtualidade. Ou seja, como uma possibilidade de relação, de entrega e de partilha, bem como de cuidado com o outro e de trocas intersubjetivas de conhecimentos, cujos sujeitos da relação aprendem e se desenvolvem juntos, pela presença acolhedora, mediadora e educadora para o exercício do diálogo em forma de uma espiral, ascendente-evolutiva, de circularidade e recursividade, fraterno e como possibilidade de expressão da potencialidade humana.

O diálogo virtual por meio do uso de videoconferências pode ser um caminho, uma via, uma estratégia didático-transdisciplinar (ARAÚJO, 2015) a ser utilizada para além de aulas presenciais, a fim de dar suporte aos estudantes que, porventura, apresentem dúvidas e dificuldades em dar prosseguimento aos seus estudos autonomamente.

Por meio desse prolongamento do espaço da sala de aula para o encontro no espaço da virtualidade, há a necessidade de

uma escuta sensível por parte do(a) professor(a), para fortalecer o vínculo e possibilitar aos estudantes a seguirem seus estudos, tendo-o(a) como mediador(a) e em um outro espaço, para além do momento presencial, concebido no espaço da cibercultura.

A disponibilidade do(a) professor(a), para se fazer presença, manter o vínculo e estar junto virtualmente com o(a) estudante, mostra a importância do olhar sensível do(a) professor(a), de sua afetividade com o outro e seu compromisso com o processo e o desenvolvimento dos seus aprendizes, no percurso dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem e não somente dando *feedback*, no final do percurso educativo. O acompanhamento do desenvolvimento do(a) estudante, no decurso do processo de aprendizagem é fundamental e é uma postura muitas vezes negligenciada, em função das muitas atividades e funções assumidas por professores. No entanto, é importante considerar que o ensino só acontece quando o estudante aprende e se desenvolve. Sendo assim, urge repensar a dinâmica de acompanhamento da aprendizagem dos estudantes também por meio de processos dialógicos concebidos, nos espaços da virtualidade, como complementares aos momentos de ensino presenciais.

Esta postura do(a) professor(a), ao se preocupar com possibilitar que a aprendizagem e o desenvolvimento ocorram e haja deslocamentos, “partida”, como assegura Síveres (2015), traduz a vontade poética de que a aprendizagem de fato aconteça, por uma presença ativa e educadora. Esta é uma concepção de educação que extrapola os muros circundados das salas de aula, por meio de um olhar transdisciplinar, para além da formação para o conteúdo formal. Uma vez que a compreensão da formação do sujeito/aprendiz a se conceber e a se disseminar deve estar pautada para uma educação para a vida e não somente para dar conta de apreender o conteúdo disciplinar, ainda que esta intencionalidade subjacente seja um dos pilares a serem almejados. Nesse sentido, concordamos com esta estudante:

De que há, sim, a possibilidade de um diálogo virtual para além do contato pessoal, tanto por meio de fóruns do *moodle*, por meio de grupos de *whatsapp*, por *email*

e, principalmente, por meio de aplicativos em que podemos ver e ouvir as pessoas por meio de vídeo, tais como o *meet* e *zoom* [...]. Ou seja, através desses mecanismos, mesmo com a distância física, é possível fazer com que o diálogo exista **(Estudante C)**.

O diálogo, quer presencial, quer virtual, exercido nos processos de ensino e aprendizagem, na perspectiva proposta por Buber (2001), de “relação de reciprocidade”, de “presença, proximidade e partida”, segundo Síveres (2015), pode atuar, portanto, como uma estratégia didática e transdisciplinar (ARAÚJO, 2011, 2015). Um percurso pedagógico capaz de: impulsionar o processo de relação, de entrada na intimidade conceitual e de pensamento do outro sobre certa realidade e sobre quais multirreferencialidades está apoiado. Permite quebrar o gelo do silêncio e devolver a palavra; dar voz aos sujeitos e resgatar o verdadeiro sentido da existência, o de compartilhar saberes e conhecimentos em vida, estando um para o outro em uma presença acolhedora, mediadora e educadora.

4 Considerações finais

A educação que considera o diálogo como premissa, requer por parte do docente abertura, pertencimento, fraternidade e humanidade para o olhar perceptivo do outro. Haja vista que, nesse processo educativo dialógico, tanto professores quanto estudantes são em existência somente quando entram em relação. Neste sentido, ambos são necessários um para o outro e complementares. Assumem entre si papéis de interdependência. Um não vive sem o outro na relação que envolve o ensino e a aprendizagem. Ambos aprendem e se desenvolvem na interação com o outro. Ou seja, estando em plena relação, quando interagem, inter-relacionam-se, numa relação permeada e concebida em clima de amorosidade, cumplicidade e com paixão pelo que estão fazendo e exercitando, no processo da práxis pedagógica.

Neste sentido, a consciência do exercício do diálogo, seja presencial, seja virtual é uma das vias pelas quais é possível o viver, o pensar, o sentir e o agir coletivamente, superando contradições, sem anular a essência construída individual ou grupalmente, mas ampliando ainda mais as possibilidades de seu exercício, em diferentes espaços e tempos para comunicação e a interação com o diverso. A relação dialógica possibilita processos circunstanciais para o sujeito agir, exercer sua autoria nesse processo, que envolve o ouvir, o pensamento, a leitura, a interpretação, para então produzir conhecimentos.

Sendo assim, como educadores, buscamos atuar no sentido de promover o encontro entre o sujeito da aprendizagem e seu objeto de conhecimento; estabelecer a mediação entre a cultura subjetivo-individual deste com a cultura social e científica; aproximá-las, para dar novos sentidos subjetivos; promover espaços de construção de outras zonas de sentido para o sujeito ascender em níveis de percepção, conhecimento e consciência sobre a realidade. Tudo isso faz parte do papel do(a) professor(a) orientador(a), ou seja, daquele que, propiciando espaço para acolhimento e relacionamento, conduz seu estudante a buscar o encontro com o objeto de desejo pela palavra, configurado em novos tempos e espaços para a produção de conhecimento, por meio do diálogo virtual, mediante uma presença acolhedora, mediadora, educadora e transformadora.

Enfim, ao contrário do que se previa, a orientação por meio de videoconferência, sem estar-se face a face, proporcionou aos sujeitos que vivenciaram essa experiência segurança e vitalidade para prosseguirem seu percurso educativo, por meio de um processo em que houve consciência sobre a relevância e a necessidade de uma presença acolhedora, mediadora e educadora. Os sujeitos envolvidos na vivência dessa experiência, a de serem orientados no espaço da virtualidade, tiveram a sensação de terem sido tocados, fortemente, no mais profundo da alma e de terem sido acolhidos, em um gesto de humildade e fraternidade com suas angústias e seus desejos, em relação aos processos que envolvem a pesquisa. Separados fisicamente, porém, juntos em

objetivos comuns, professores e estudantes puderam construir uma educação mais dialógica e transdisciplinar, numa interligação profunda, simbiótica entre o mundo físico e digital, para um eterno diálogo, além do face a face e numa perspectiva acolhedora, mediadora e educadora.

Referências

ALVES, R. **Ostra feliz não faz pérola**. 2. ed. Planeta do Brasil, 2014.

ARAÚJO, L. **Estratégias didático-transdisciplinares**: a prática e a teorização. Curitiba: Appris, 2015.

ARAÚJO, L. **Didática transdisciplinar**: um pensar complexo sobre a prática docente. Brasília-DF: Ex Libris, 2011.

AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Editora Plátano, 2003. Disponível em: http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf. Acesso em: 29 jun. 2016.

BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 2001.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia 2. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

FEUERSTEIN, R. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

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

VALENTE, J. A. Criando ambientes de aprendizagem via rede telemática: experiências na formação de professores para o uso da informática na educação. *In: VALENTE, J. A. (org.). Formação de educadores para o uso da informática na escola.* Campinas, SP: Unicamp/Nied, 2003. p. 1-19.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2008.

O DIÁLOGO E A FRATERNIDADE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: A PROMOÇÃO DA CIDADANIA

*Rita de Cássia de Almeida Rezende**

*Marilene Nogueira da Silva***

*Flávia Cristina Paniago****

Introdução

Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), a EJA Interventiva é uma interface da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sua característica é possibilitar o atendimento de alunos com 15 anos ou mais que não se adaptaram a classes comuns de ensino e que apresentam laudo de Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Deficiência Intelectual (DI), associado ou não a outras deficiências.

Outras deficiências, além das citadas, podem ser encaminhadas às turmas de EJA Interventiva, desde que seja feito estudo de caso para tal ingresso. Geralmente, há a EJA I para os alunos que ainda não foram alfabetizados e a EJA II para os alunos que já sabem ler. Vale ressaltar que a maioria dos estudantes atendidos nessa modalidade de ensino vem de classes especiais, que são turmas específicas para alunos com deficiência dentro das escolas de ensino regular. Mas há também alunos que saem de turmas regulares devido à defasagem idade/série; que apresentam algum laudo de necessidade especial e que precisam dar continuidade a seus estudos na EJA.

Os estudantes matriculados na EJA Interventiva poderão permanecer no 1º segmento até quatro anos consecutivos e no 2º segmento por seis anos consecutivos. Após esse tempo, eles

* Mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília. *E-mail:* ritinhademaria@gmail.com

** Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. *E-mail:* marilene_nogueira@yahoo.com.br

*** Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. *E-mail:* flavia.cristina@edu.se.df.gov.br

são submetidos a um estudo de caso, para definir se iriam para o 3º segmento da EJA, diurno, ou para o Ensino Médio regular. De acordo com a Resolução n. 1/2017 – CEDF, se, no final desse tempo não for evidenciada aprendizagem, será concedida a certificação de terminalidade do Ensino Fundamental, com histórico escolar apontando as competências e habilidades que o aluno apresenta.

Atualmente, no Distrito Federal, há a oferta da EJA Interventiva em mais de 16 estabelecimentos de ensino, cujo objetivo de trabalho é proporcionar a inclusão dos estudantes com os laudos previstos em situação de defasagem. Esses estudantes recebem apoio no Atendimento Educacional Especializado (AEE), com prioridade de serem acompanhados no mesmo turno em que estudam. As diretrizes da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, reforçam essa demanda quando citam:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 16).

Com base na afirmativa apresentada nas diretrizes da Política Nacional de Educação Especial, será apresentado um relato de experiência na EJA Interventiva II, que teve início no ano de 2016, em uma escola localizada em Ceilândia. A professora, apesar de ter formação para trabalhar com alunos que apresentassem TGD, TEA e DI, sentiu-se, em princípio, insegura e até mesmo incapaz de atender a doze alunos, a maioria com mais de 20 anos, todos com necessidades educacionais especiais, entre elas: TGD, TEA, DI, cadeirantes e baixa visão (BV). Apesar de ter a parte técnica da formação, a professora sabia que precisava de muito mais, para contribuir efetivamente com a formação e o desenvolvimento desses estudantes.

Diante da realidade atual, é necessário perceber que a formação do professor meramente técnica não mais encontra espaço na sociedade atual, que é dinâmica, ágil e exigente. Sendo assim, cabe a decisão de se manter na inércia e não contribuir com o aprendizado ou intervir de forma ativa, para beneficiar o desenvolvimento dos alunos (ZABALA, 1998).

Assim, a sala de aula exige muito mais. O professor, hoje, vive em um contexto sociocultural completamente ativo, crítico e exigente. Ele precisa desenvolver novas competências, para atender a novas expectativas do fazer pedagógico, pois, como afirma Zabala (1998), há a necessidade de construir um processo de significados para a aprendizagem do aluno.

Dessa forma, atualmente, o professor precisa aliar a teoria e a prática, ver o conhecimento epistemológico e, principalmente, o ontológico da realidade educacional de seus alunos, bem como precisa estar “presente” no fazer pedagógico, pois não cabe mais a descontextualização entre a formação do professor e a escola, ou seja, entre currículo e sua prática educacional.

Ainda sobre o papel do professor, é importante ressaltar que sua postura tem grande influência sobre a formação do estudante. Por isso, ele precisa ensinar saberes de diferentes áreas, devendo diminuir a distância entre a realidade e o sonho do aluno. O professor não deve ser educador-bancário, antidialógico e conteudista, mas, sim, deve ser o educador-educando que prima pelo diálogo e pela problematização do conteúdo (FREIRE, 1994).

Com essa nova perspectiva de educar e, diante do desafio, o trabalho da professora, que será mencionado no relato, firmou-se sobre as palavras de Síveres (2015), que afirmam que o processo educativo não deve se basear, exclusivamente, na transmissão de conhecimento, mas nas possibilidades de realização pessoal e de transformação social. Sendo assim, pensando na inclusão desses alunos, na transformação pessoal e social e no que a professora poderia ajudá-los a fazer, ela resolveu centrar sua didática na interação e no diálogo, pois cada um é único em sua essência e formação, por isso não há um único caminho, mas sim

muitos caminhos que precisam ser trilhados e desvendados para o aprendizado (GOMES, 2014).

Com base nisso, o relato a seguir pretende mostrar como a relação dialógica entre professor e aluno da Educação de Jovens e Adultos na modalidade EJA Interventiva da SEEDF pode interferir positivamente na formação do estudante em sua integralidade. Serão correlacionados o relato com as abordagens teóricas de autores que abordam a questão do diálogo. Também será apresentada uma relação entre o diálogo e a promoção da fraternidade. Para finalizar, haverá a exposição de como o diálogo e a promoção da fraternidade podem contribuir com a formação integral do ser humano.

1 Relato de experiência

Em 2016, ao começar as aulas na EJA Interventiva II, a professora percebeu que, apesar de todas as dificuldades de aprendizagem ou motora que cada aluno apresentava, eles almejavam muito mais para o futuro. Nas conversas que eles tinham entre si, falavam de sonhos, de desejos, de profissões, tudo muito parecido com os outros alunos, sem deficiências, na mesma faixa etária.

Essa constatação vai ao encontro do que Vygotsky (1997, p. 12) afirma em seus estudos sobre a defectologia, que é necessário quebrar o paradigma de que o sujeito com deficiência é aquele que não sabe e não aprende, pois “a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares normais, mas se desenvolve de outro modo”.

Ou seja, o aluno com deficiência precisa desenvolver sua autonomia plena, possibilitando a compreensão das experiências com as diferenças humanas e culturais. Para isso o professor precisa ter, no seu planejamento, a sensibilidade para que possa refletir constantemente a sua própria prática pedagógica.

A partir da reflexão sobre o apresentado por Vygotsky, a professora passou a ter a percepção de que seus alunos eram como

os outros e que deveriam receber o melhor para sua formação como um todo. Para alcançar essa formação na integralidade, a didática utilizada teve como foco o diálogo, a interação e o desenvolvimento de outros saberes.

Começando pelo ponto pedagógico, foi diagnosticado que os alunos liam, conseguiam opinar sobre assuntos diversos, mas faltavam-lhes, principalmente, os pontos referentes a questões gramaticais; contudo, toda a dinâmica da sala de aula mostrava que seria necessária uma nova abordagem para a formação desses alunos, pois, fixar-se, apenas em pontos gramaticais seria muito pouco para contribuir com eles. Nas palavras de Buber (2020, p. 35), pode-se perceber a necessidade de muito mais que apenas conteúdo. Ou seja, “o educador deve selecionar, seguindo seu melhor julgamento e sua melhor consciência, os valores que devem ser aprendidos pelos alunos por meio das relações Eu-Tu”.

Como apresenta Santos (2007), em sua teoria da ecologia dos saberes, é necessário que haja diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento humanístico, pois só assim o ser humano torna-se visível. Diante dessas reflexões, a professora optou por valorizar o conhecimento humano dos seus alunos.

Para colocar em prática sua didática dialogal e interacional e, diante do perfil de jovens com dificuldades especialmente pedagógicas, ela decidiu que precisava conhecer melhor toda a trajetória dos seus alunos; para tanto, o caminho seria estabelecer a interação entre todos da sala de aula e ressaltar o diálogo.

Assim, com base no que Freire (1996) afirma, de que o diálogo é uma exigência existencial e, conforme Vasconcelos (2016, p. 69) apresenta, que “[...] o diálogo como dialógico seria a expressão da própria condição humana que busca a plena realização do encontro com o outro”, o diálogo foi escolhido como o processo norteador de todas as aulas.

Para Gadamer (2007, p. 245), “a capacidade do diálogo é atributo natural do homem”. Sendo assim, surgiu a dúvida: ele também seria viável com os alunos especiais? Para elucidar essa hesitação, a conversa, a interação e o diálogo foram introduzidos de forma intensa em sala de aula. Outro passo tomado, para

auxiliar na interação e adentrar mais profundamente no diálogo, foi o convite feito aos pais para uma conversa individual com a professora, com o intuito de conhecer melhor o lado ontológico dos alunos.

As conversas com os pais ou responsáveis trouxeram detalhes muito significativos sobre a vida dos discentes. Nelas foi possível a percepção dos problemas de aprendizagem, da trajetória escolar que os alunos haviam vivido, dos problemas familiares, das dores do preconceito e da exclusão, além das dúvidas e dos anseios sobre o futuro. A partir do conhecimento desse histórico familiar e de vivência, a professora intensificou o diálogo com os estudantes.

2 A prática

O ponto principal das aulas eram as atividades que contribuíssem com a interação de todos. As conversas ocorriam de forma coletiva, em rodas de leitura ou individualmente. Com isso, foi interessante perceber que a conversa com os alunos acontecia normalmente com comentários sobre os assuntos em jornais, relatos pessoais, experiências vividas e sonhos, muitos sonhos. Provando, mais uma vez, que Freire (1996) e Gadamer (2007) estavam certos, o ser humano é dialógico, independentemente de existir ou não necessidade especial de aprendizagem.

A partir das conversas, um estudante, em específico, chamou a atenção da professora. A1 tinha 18 anos, era muito reservado, mais afastado dos outros alunos e só interagia, realmente, nas conversas individuais. Ele era o exemplo de que o laudo de especial coloca os discentes em descrédito social e escolar, ele se sentia inferiorizado por causa de sua DI e usava a expressão “devo ser burro mesmo” em várias situações em sala de aula.

A atenção se voltou para A1, quando ele relatou que não queria ficar ali na EJA Interventiva, e que queria ser igual aos outros, referindo-se aos alunos do ensino regular. Mais uma vez, a professora se envolveu de questionamentos: Por que ele não poderia ser considerado como os “outros”? Por que ele

estava se sentindo diferente? Todos não são diferentes em suas especificidades? A conclusão a que ela chegou foi a de que esse estudante era invisível para a escola dita regular e até mesmo para a sociedade. Ele estava matriculado, portava documentos pessoais, mas, como pessoa, não tinha suas potencialidades valorizadas e nem desenvolvidas em sua totalidade (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007).

Diante do que estava sendo vivenciado, e do crescimento que cada aluno ia apresentando, os diálogos se tornaram mais frequentes. A preocupação era conversar sobre temas da atualidade, assuntos que eles queriam conhecer e, claro, sobre sonhos e desejos que eles tinham. Os momentos de diálogo também proporcionaram condições de desenvolver o potencial humano de cada um, pois o foco era o aproveitamento das potencialidades humanas que apresentavam (VASCONCELOS, 2018). O diálogo era a oportunidade de eles terem voz, de terem opinião, de terem visibilidade e de se encontrarem enquanto seres pensantes e capazes.

Por meio do diálogo, a relação com o outro possibilitou estreitar as relações de interação, desenvolver as reflexões sobre suas dificuldades, mas também sobre suas qualidades e encontrar a fraternidade. Vale ressaltar que aqui a fraternidade é entendida como a união entre as pessoas, com base no respeito, na dignidade e igualdade de direitos entre todos os seres humanos; como apresentado por Buber (2020), a educação dialogal leva em conta a relação interativa entre professor e aluno, em que o professor estimula as capacidades, os interesses e as necessidades do aluno, daí a teoria EU-TU é vista em prática.

Com o aluno A1, as conversas ainda continuavam mais intimistas, mas cada vez mais frequentes. Com isso, aos poucos, o aluno A1 foi se abrindo e deixando visíveis as “dores” que o convívio, principalmente, na escola, tinha deixado, isto é, marcas discriminatórias e opressoras em seu interior.

Por ser diagnosticado com DI e ser muito tímido, A1 muitas vezes foi tachado como desinteressado; essa visão foi sendo passada de professor para professor. Sendo assim, A1

constantemente passou a ser visto sempre como desinteressado, e sem apoio dos seus professores. A1 reprovou algumas séries e o 8º ano por três vezes. Até que convocaram sua mãe e sugeriram a transferência dele para a EJA Interventiva. Afinal, como ele ouviu: “não tinha mais jeito para ele”.

Por um semestre, através de várias conversas, situações de escuta ativa e reflexiva, o laço de fraternidade foi sendo construído. As conversas sobre as potencialidades e sobre as qualidades começaram a refletir no processo pedagógico do A1. Sua participação na sala de aula e nas atividades foi, gradativamente, aumentando.

Aos poucos, A1 foi reconstruindo o conceito sobre si mesmo e, no final do semestre, era um aluno diferente, mais confiante, certo de que não dominava Matemática, mas que era melhor em Ciências e em Inglês. Muitas afirmativas da exclusão foram esquecidas, mas a parte mais difícil de ser desconstruída foi a de que não havia mais jeito para ele. Esta afirmação foi dita dentro de uma escola, por professores que deveriam incentivá-lo e, na verdade, quase o desestimularam por completo.

Nesse sentido, vale apontar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (2016) em seu Título II, Dos princípios e Fins da Educação Básica, no art. 2º, a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E mais, as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal nos indica que essa modalidade tem

[...] a função social de assegurar a escolarização dos sujeitos que, historicamente, foram excluídos do direito à educação. Assim, deve-se cuidar para não reproduzir na escola as práticas excludentes da sociedade, pois seu papel é a formação de sujeitos capazes de intervir, de forma reflexiva, crítica, problematizadora, democrática e emancipatória, com voz, vez e decisão, na solução e superação dos problemas e desafios impostos à sua sobrevivência e existência (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 13).

Diante de seus avanços tanto no pedagógico como na interação de modo geral, depois de um Conselho de Classe proposto pela professora, foi decidido que A1 teria condições de ir para o Ensino Médio e contar com o acompanhamento do AEE garantido por lei.

A reunião para comunicá-lo sobre a decisão dos professores foi feita em parceria com a mãe e com as professoras do AEE. A proposta era de que ele poderia ser promovido para o Ensino Médio, mas para isso ele deveria fazer as atividades da sala, e também alguns trabalhos a mais; se aprovado, ele iria para o Ensino Médio. Assim, ele estava sendo valorizado em seu desenvolvimento, em suas potencialidades. Como Freire afirma que o diálogo é fonte de liberdade e de autonomia, A1 aceitou o desafio.

O discurso de Buber feito na Conferência Nacional de Professores em Tel Aviv, em 1939, exemplifica bem o que pode ser vivenciado com essa experiência:

A educação digna desse nome é essencialmente a educação do caráter. Isso porque o educador genuíno não meramente considera as funções individuais do aluno, a quem pretende ensinar apenas a saber ou a ser capaz de certas coisas definidas; mas a sua preocupação é sempre com a pessoa como um todo, tanto na realidade em que vive diante de si quanto nas possibilidades, naquilo que se pode tornar-se [...] (BUBER, 2003, p. 39).

Em uma roda de conversa, A1 contou aos outros alunos sobre a possibilidade de ser promovido para o Ensino Médio. Os laços de amizade, fraternidade e de alegria fizeram com que os outros estudantes o incentivassem muito. Para eles, não havia “diferenças” ou “diagnóstico”, para eles todos são capazes. Foi emocionante para a professora ver o entusiasmo de todos, observar que estavam orgulhosos pelo amigo e por ele sentir-se capaz e ser responsável por seu futuro.

Esse foi um exemplo de fraternidade único, em que o laço de amizade e de respeito os fazia torcer pelo amigo, pelo fato de ser possível uma vitória, por alguém acreditar que ele é capaz, por acreditar que também eles podem mudar, como apresentou Vygotsky (2007), pelo simples fato de poder ser o sujeito cultural que interfere no meio social.

O princípio da fraternidade está presente no art. 1º, incisos II e III, da Constituição Federal (1988): “[...] assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos [...]”, e esse princípio foi colocado em prática nessa experiência de vida e de docência.

“Sociedade fraterna” (CF, 88) remete-nos a ver ações sociais com a colaboração de todos e o envolvimento sociocultural, com o objetivo da dignidade humana. Essa “dignificação” humana foi colocada em prática com o aluno A1, a fraternidade foi vivenciada na inclusão, no exercício do direito social do aluno, na igualdade e no respeito à diversidade.

A fraternidade promoveu a mais fecunda relação social para a consolidação dos relacionamentos sociais, afinal, como já foi apresentado há tempo pela sociologia, o ser humano é um ser social e precisa da interação com o outro para se desenvolver.

No início de 2017, A1 era aluno do 1º ano do Ensino Médio. A relação de diálogo com a turma continuou e, muitas vezes, ele vinha contar para os colegas sobre as dificuldades e as alegrias da nova série. Os colegas sentiam orgulho da sua promoção, e essa promoção tornou-se incentivo para os demais.

Com o passar do tempo, no final de 2019, A1 era um dos formandos do Ensino Médio. Sorridente, aproximou-se da mesa dos professores para receber o diploma. Nas cadeiras, estava a família, orgulhosa e muito feliz com a conquista do primogênito.

O fato de acreditar no potencial de A1 e vê-lo como um ser pensante e capaz de aprender, de acordo com suas potencialidades, fez com que uma pessoa fosse reconhecida por meio de seu diálogo com o mundo e com a sua própria vida. Um ser humano

com suas necessidades especiais foi incluso. Inclusão em que, de acordo com a definição de Buber (2020, p. 124), “há uma relação entre duas pessoas [...] um evento experimentado por elas em comum, do qual ao menos uma delas participa ativamente e [...] sem perder nada da realidade sentida de sua atividade, ao mesmo tempo vive o evento comum através do ponto de vista do outro”.

3 Fundamentação teórica e proposição para a área da educação

Buber (2020, p. 21) afirma que é o educador quem julgará o que for de melhor quanto a consciência e valores a serem ensinados aos alunos. E todo esse processo deve ser permeado pelo diálogo por meio da relação Eu-Tu, que é o “encontro entre iguais que reconhecem um ao outro como tal”.

Sendo assim, o professor não deve ensinar apenas conhecimentos cognitivos, mas também valores que contribuirão para que o aluno seja capaz de exercer a alteridade e o protagonismo. Essa visão também é definida no trabalho de Müller (2002), em que o autor afirma que o professor deve se preocupar com o cognitivo, mas também com o conteúdo emocional e afetivo, que ajudará na aprendizagem e em sua formação como um todo.

O diálogo, como afirma Freire (1996), é a base da vida do ser humano e da educação. Na escola, o discurso do professor é o mais poderoso meio para comunicar-se com os estudantes, e esse discurso deve ter intencionalidades e valores, bem como deve ser polissêmico, para alcançar o indivíduo que veio de contextos diferentes. Reforçando o que Freire apresenta, as palavras de Buber (2020) que intitulam o professor-construtor como aquele que contribui para a formação cognitiva e de vida dos alunos.

Buber aponta que:

[...] (o) (professor) pode ajudar a sentir que algo está faltando para que se cresça, em direção à

clareza da consciência e à força do desejo. Ele pode despertar nos jovens a coragem de enfrentar a vida de novo. Ele pode trazer, para diante de seus alunos, a imagem de um caráter grandioso, que nega qualquer resposta para a vida e para o mundo, mas que aceita a responsabilidade por tudo de essencial com que se defrontar [...] (BUBER, 2020, p. 137).

Buscando compreender o que Buber nos leva a refletir com essa passagem, devemos levar em conta a perspectiva do aprendizado de cada aluno e o objetivo a ser alcançado pelo professor, isso está diretamente ligado à empatia. Desta maneira, a empatia deve ser construída pelo professor através da percepção que o aluno tem de determinado tema ou conteúdo. Conhecer e compreender o contexto dos alunos é o primeiro passo para contextualizar os conteúdos, de forma que os educandos identifiquem a importância do conteúdo a ser estudado. Sendo assim, a fraternidade pode ser colocada em prática.

Outro ponto importante a ser considerado pelo professor é a adequação da linguagem, é inserir não somente a linguagem verbal, mas outras ferramentas de ensino e aprendizagem como as mídias e os *games*, visando uma dinamização no processo da aprendizagem e proporcionar uma base educativa pautada numa relação de confiança e interação. Cabe ao professor tomar para si os desafios para a construção da linguagem baseada no diálogo, a partir de uma quebra de paradigmas e de uma transformação na maneira de fazer educação.

Portanto, tem profunda relevância que o diálogo seja desenvolvido nas escolas, pois a relação de diálogo entre professores e alunos pode minimizar questões de conflitos dentro da escola; em alguns momentos a escola pode propiciar o diálogo por meio da roda de conversa, onde quando os integrantes trazem o tema que é relevante para eles, em determinado momento. A forma de interação entre professor e alunos constitui uma dimensão importante para potencializar outros níveis de aprendizagem.

Numa relação de diálogo, o professor precisa ter um envolvimento pleno, pois o diálogo é mais que uma conversa, é

um envolvimento com o outro, tem que ser uma experiência que possa determinar melhoria para o processo educativo; o diálogo é algo que se constrói no dia a dia ampliando o processo dialogal.

Como nos mostra Gadotti (1975), para haver diálogo é necessário que haja envolvimento com outra pessoa. Isso significa estar presente para o outro, permitindo o envolvimento e, quando há envolvimento, há uma relação dialógica (GADOTTI, 1975, p. 52). Ou seja, para Gadotti, entrar numa relação de diálogo não é simples, às vezes pode ser até contraditório, pois envolve sentimento e vários fatores entre os envolvidos; essas contradições são necessárias para criar um ambiente de equilíbrio, que possa potencializar a aprendizagem de forma significativa.

4 Considerações finais

À luz do relato da experiência aqui exposta, podemos perceber a relevância e a importância de uma prática pedagógico-dialógica, interativa e voltada para um novo olhar acerca da inclusão da pessoa com deficiência. A partir da experiência que a docente teve com seus estudantes da EJA interventiva, portadores de alguma necessidade especial, nos faz pensar e refletir sobre qual é nosso papel como docentes, levando-nos a perceber que não basta só a boa vontade, precisamos buscar uma ação mais fraterna e dialógica para proporcionarmos a diferença em nosso fazer pedagógico, precisamos também estar preparados e abertos para o novo, a fim de desvelar caminhos pelas diferenças que encontramos em sala de aula. Dessa forma, percebemos o quanto o olhar atento do professor para os seus estudantes e a promoção do diálogo são capazes de transformar vidas.

Chegamos ao consenso de que uma escola inclusiva vai bem além de garantir um espaço adequado para todos. A escola inclusiva precisa fortalecer, em todos os sujeitos inseridos, atitudes de aceitação das diferenças individuais e de valorização à vida e à diversidade humana, além de enfatizar a importância do pertencimento, da amorosidade, das relações de convivência,

bem como criar um ambiente de cooperação e de contribuição, a fim de tornar a sociedade mais justa e igualitária.

Desta forma, o diálogo entre a equipe gestora e os professores poderia ser um processo de suma importância para a inclusão destes alunos, pois, de acordo com Mantoan (2006, p. 15) “[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, porque não atinge apenas os alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral”. Portanto, esse processo não se caracteriza em questões teóricas, uma vez que deve envolver muito mais que isso, visto que as questões socioemocionais estão atreladas a esse contexto. Incluir é entender, dialogar, valorizar, trocar experiências, transpor as barreiras existentes, lutar pela exclusão que ainda é viva na sociedade; é buscar autonomia para si e para o outro; é um encontro com o outro; é a fraternidade colocada em prática e, portanto,

[...] a palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo (FREIRE, 1994, p. 14).

Neste sentido é preciso compreender que a singularidade e a diversidade de cada aluno é única e que o diálogo é uma maneira de se apropriar das habilidades e das necessidades de cada um, sendo o diálogo um “encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. [...] o diálogo é, pois, uma exigência existencial” (FREIRE, 1994, p. 109).

Referências

BAUMAN, Z. **O mal-estar da pós-modernidade**. São Paulo: Ed. Zahar, 1998.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 243-255.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP/MEC, 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos** (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2017). Brasília, 2017.

BUBER, M. **Eu e tu**. 8. ed. São Paulo: Centauro, 2011.

BUBER, M. (2003). **El camino del ser humano y otros escritos** (C. Diaz, Trad.). Madrid: Fundación Emmanuel Mounier. (Original publicado em 1936).

BUBER, M. O diálogo como a inclusão do outro. *In*: GUILHERME, Alexandre; MORGAN, W. J. **Filosofia, diálogo e educação: nove filósofos europeus modernos**. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020. p. 15-42.

DICIONÁRIO Houais. **Etimologia de fraternidade**. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#0>. Acesso em: 20 maio 2020. Alexandre Guilherme; W. John Morgan, 2020.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução n.1/2017**. Brasília, 2017.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: 2020.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADAMER, H. **Verdade e método I:** traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. v. 2.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. **Comunicação docente:** ensaio de caracterização da relação educadora. São Paulo: Edições Loyola, 1975.

GOMES, M. M. **O orientador educacional, o mediador escolar e a inclusão:** um caminho em construção. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

GUILHERME, A.; MORGAN W. J. **Filosofia, Diálogo e Educação:** nove filósofos europeus modernos. Brasília: Cátedra de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020.

MANTOAN, M. T. E. *et al.* **Integração de pessoas com deficiência.** São Paulo: Editora Memnon, 1997.

MÜLLER, L. de S. A interação professor-aluno no processo educativo. **INTEGRAÇÃO ensino-pesquisa-extensão**, ano VIII, n. 31, nov. 2002.

OLIVEIRA, A. da R. (org.) **Exclusão:** um olhar para além da aparência. Chapecó, SC: Argos, 2016.

SANTOS, B. de S. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia de saberes, *Novos estud. – CEBRAP* n. 79 São Paulo nov. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 20 maio 2020.

SÍVERES, L.; VASCONCELOS, I. C. de O. de (org.). **Diálogo:** um processo educativo. Brasília: Cidade Gráfica Editora, 2018.

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

SÍVERES, L. (org.). **Diálogo:** um princípio pedagógico. Brasília: Liber Livro, 2016.

VASCONCELOS, I. C. de O. de. **O diálogo**: drama e contradrama da educação. *In*: SÍVERES, Luiz (org.). **Diálogo**: um princípio pedagógico. Brasília: Liber Livro, 2016.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensina. Trad. de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZOIA, A. Todos iguais, todos desiguais. *In*: ALMEIDA, D. B. de (org.). **Educação**: diversidade e inclusão em debate. Goiânia: Descubra, 2006. p. 13-25.

DIÁLOGO, FRATERNIDADE E PROTAGONISMO: ENSINO E APRENDIZAGEM DE SURDOS

*Queila Pahim da Silva**
*Raquel Lima Alves***

Introdução

Considerando o último levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizado em 2010, sobre o quantitativo de pessoas surdas, havia no Brasil cerca de 10 milhões de brasileiros com algum tipo de perda auditiva, o que representava 5% da população (IBGE, 2010). Como este censo foi realizado há mais de 10 anos, acredita-se que este número seja bem maior, atualmente.

Segundo a estatística de educação básica realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2018 havia 65.612 pessoas, com alguma perda auditiva, matriculadas na educação básica brasileira e por causa da crescente demanda dessas matrículas na rede pública de ensino, do reconhecimento e da regulamentação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua dos surdos¹ brasileiros (BRASIL, 2002, 2005) e da oficialização da educação bilíngue para este grupo sociocultural, de acordo com o Decreto n. 5.626/2005, considera-se também que há muitas crianças

* Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB).
E-mail: quepahim@gmail.com

** Mestra em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). *E-mail:* raryan.raquel@gmail.com

¹ A palavra “Surda” grafada com “S” maiúsculo se difere de “surda(o)” por representar aqueles que lutam por seus direitos políticos, linguísticos e culturais e participam da comunidade surda, sendo usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Os surdos com “s” correspondem àqueles que não participam da comunidade surda e optam por não ter a Libras como primeira língua.

surdas matriculadas na rede pública de educação básica, no Estado de Goiás.

No propósito de analisar a experiência de uma das autoras deste trabalho com uma aluna Surda, em uma escola da rede pública de ensino de Goiás, foi construído este capítulo, que pretende mostrar a importância do diálogo na comunicação entre surdos e ouvintes, através da Libras e à luz de Buber (2001) e de seus preceitos da filosofia do diálogo, estabelecida na relação Eu-Tu e Eu-Isso, num contexto em que a fraternidade se faz presente.

Assim, este trabalho constitui-se de introdução; marco teórico abordando três tópicos: 1) normalidade; diversidade; alteridade e identidade no contexto dos surdos; 2) a relação Eu-Isso e Eu-Tu na educação de surdos; 3) a aprendizagem com significado: uma troca entre surdos e ouvintes, em que será descrita a experiência vivenciada por uma das autoras deste relato. Considerações finais e referências consultadas concluem o artigo.

1 Normalidade, diversidade, alteridade e identidade no contexto dos Surdos

O conceito de normalidade dos indivíduos com o significado de não possuir defeitos ou problemas físicos ou mentais, surgiu dos valores da classe média, na primeira metade do século XIX, a fim de determinar o padrão do ser humano pelo corpo, e implica a escolha arbitrária de uma identidade específica, colocando as demais à margem da sociedade (SILVA, 2000).

Conforme apontam Bentes e Hayashi (2016), a característica marcante dessa atitude é a de tornar o “outro normal”, de acordo com o padrão de perfeição do corpo, que sempre existiu nas sociedades, mas que, após o surgimento da indústria da moda, foi por ela estabelecido e tem sido amplamente difundido pelos meios de comunicação.

A concepção dos surdos, como anormais, incompletos, incapazes, deficientes e até ineducáveis, remonta aos tempos

aristotélicos, em que se acreditava que a razão e o conhecimento advinham da audição e da comunicação através da fala. Logo os surdos por não falarem não pensavam e, por isso, não eram humanos (SACKS, 1998). Eles eram (e, muitas vezes, ainda são) taxados pela sociedade ouvinte-majoritária e pelo discurso “medicalizado” pela deficiência, como aqueles a quem falta a audição. É o “eu” ouvinte querendo normalizar o “outro” surdo, porque só um pode estar certo.

O termo diversidade originou-se a partir de teses iluministas de igualdade de todos perante a lei, que deram origem à Revolução Americana em 1776 e à Revolução Francesa em 1789, no século XVIII, e se fortaleceu no século XX, com os princípios burgueses de igualdade, liberdade e solidariedade, que abafavam as desigualdades de classe, gênero e raça existentes nas sociedades capitalistas da pós-modernidade (BENTES; HAYASHI, 2016).

Para Davis (2013), os princípios da normalidade foram substituídos pela diversidade, percebidos na máxima de que todos são iguais, apesar das diferenças de raça, classe ou gênero.

Como mostra Skilar (2003), o “outro” nessa concepção, passa a ser aceito num processo de dominação velada pelo discurso de reconhecimento e da valorização das diferenças entre as pessoas. Segundo o autor, esse processo coloca a normalidade como um ideal a ser atingido, mas de forma camuflada, fazendo, na prática, com que as pessoas se tornem hostis ao diferente. Tal preceito, como mostra Sasaki (1997), influenciou o campo educacional com o surgimento das escolas especiais, que colocam o ensino à pessoa com deficiência no assentimento do diferente, que precisa ser ajudado para sua suposta “normalização”.

Martins (2016) ressalta que, com o passar dos anos, os surdos foram considerados pessoas com deficiência e, por isso, foram computados nesse tipo de educação, que começou a caminhar em prol da educação bilíngue de Libras/Português escrita, a partir do reconhecimento da Libras como língua identitária das comunidades surdas brasileiras, através da Lei n. 10.436/ 2002.

O terceiro conceito diz respeito à alteridade como não autossuficiência da identidade do indivíduo, uma vez que o “eu” não possui existência isolada, havendo sempre a dependência do outro para a construção do “eu” que é incompleto. A presença do outro nessa compreensão é necessária não apenas para a existência e constituição do outro, mas, principalmente, para a constituição da intersubjetividade (COELHO JÚNIOR; FIGUEIREDO, 2004).

Evidenciam-se dois filósofos que consideraram a alteridade como elemento central em suas teorizações: Martin Buber, com a obra *Eu e Tu*, de 2001 e Mikhail Bakhtin, com a obra *Para uma filosofia do ato responsável*, de 1924. Neste trabalho, iremos considerar os conceitos da obra de Buber (2001) que serão brevemente apresentados no próximo tópico do marco teórico.

Referindo-se aos surdos, Strobel (2008) em sua obra sobre *As imagens do outro sobre a cultura surda*, discute sobre a formação da cultura como identificação do indivíduo, através de vários elementos, como a língua, e explica que há a cultura e o povo surdo, constituído por sujeitos surdos com costumes, história, tradições em comum, e pertencentes às mesmas peculiaridades, ou seja, que têm sua concepção de mundo através da visão.

Nos termos da alteridade, é preciso envolvimento, verdade e encontro entre os ouvintes e os surdos, numa relação capaz de compreendê-lo na plenitude de sua dignidade, sua cultura, seus direitos e, sobretudo, sua diferença.

A identidade surda diz respeito à experiência do ser e do estar sendo surdo pelo próprio surdo. É a identificação do sujeito surdo como um ser completo, que faz parte do povo surdo, com cultura e língua própria (PERLIN, 2003).

2 A relação *Eu-Isso* e *Eu-Tu* na educação de Surdos

A história da educação de surdos é marcada por diferentes metodologias e correntes filosóficas, desde o reconhecimento

de sua capacidade de aprendizado. Da Idade Antiga à Média, as pessoas surdas foram consideradas inaptas à educação e ao convívio social. Na Idade Moderna, houve a instauração da primeira metodologia de educação para esse público, a oralização, que consistia em desenvolver a leitura labial e vocalização da fala, independentemente se a estrutura fisiológica dos surdos comportava ou não esse tipo de sistema. O surdo, neste contexto, era enquadrado no modelo clínico da surdez como deficiência, e que precisava ser integrado na comunidade dos ouvintes, através da reabilitação para a normalidade (GOLDFELD, 2002).

Já na Idade Moderna, foi introduzido outro método de educação de surdos, também conhecido por ser uma filosofia educacional: a comunicação total (CICCONE, 1990). Este modelo defendia a utilização de qualquer recurso linguístico, como a língua de sinais, linguagem oral, leitura labial, adaptação de aparelhos e/ou códigos e alfabetos manuais.

Como aponta Lacerda (1998), na década de 80, contrapondo-se ao modelo oralista e à comunicação total, inicia-se a proposta do bilinguismo, que entende o canal visual-gestual como fundamental e importante para a aquisição de linguagem da pessoa surda e defende a necessidade de precedência da língua de sinais, em relação à língua oral. Este modelo é, até hoje, amplamente defendido pelos próprios surdos e por estudiosos da educação desse público educacional.

No intuito de trazer reflexões ao histórico da educação de surdos, à luz dos preceitos do diálogo verdadeiro de Buber (1878-1965), apresentamos, inicialmente, aspectos relevantes de sua biografia, a fim de conhecermos a gênese de sua temática.

Conforme indicam Guilherme e Morgan (2020), Buber foi um filósofo judeu, considerado um dos grandes pensadores da educação do século XX e engajado, tanto em nível intelectual quanto prático, com a educação, filosofia, teologia e paz, durante toda sua vida. Viveu sob o nazismo na Alemanha e às guerras pela constituição do Estado de Israel (1948), estando comprometido com a conciliação entre judeus e alemães, após

a Segunda Guerra Mundial. Foi também professor de História da Religião e da Ética Judaicas em Frankfurt, Alemanha, onde se tornou um dos mais importantes teólogos e filósofos em língua alemã de sua geração.

Sua obra *Eu e Tu* (2001) traz ensinamentos sobre a importância do diálogo e da cooperação, para estabelecer a verdade e para as relações humanas. Para Buber (2001) é preciso que haja o encontro entre as pessoas e o transcendental estabelecido na relação “Eu-Tu”, “Eu-Isso”, através de uma mescla das três palavras, que são interpretadas como o estado individual do Ser e a atitude em relação ao Outro, ao Mundo e a Deus, não sendo possível haver um “Eu” pleno sem o “Tu” ou sem o “Isso”.

No contexto do histórico da educação de Surdos é possível perceber que, somente após o entendimento da surdez como identidade de um grupo sociolinguístico que utiliza as línguas de sinais para se comunicar e não que precisa aprender a língua dos ouvintes de forma oralizada, é que o diálogo entre minoria e maioria linguística passou a ser estabelecido.

Segundo os pressupostos buberianos (2001), para haver diálogo, interação e troca entre os seres, é preciso que eles reconheçam que um – o “Eu” – só existe porque há o outro – o “Tu”. O que significa, no contexto da educação de Surdos, não apenas respeitar, mas aprender sobre a identidade surda, mediante a comunicação em sua língua de instrução, que, no Brasil, é a Língua Brasileira de Sinais (Libras), reconhecida oficialmente como língua identitária dessa população, através da Lei n.10.436, de 24 de abril de 2002, e regulamentada pelo Decreto n.5.626, de 22 de dezembro de 2005.

A fim de conhecermos a exemplificação do diálogo, conforme proposto por Buber e que promoveu também a fraternidade entre os envolvidos, será apresentada em seguida a experiência bem-sucedida de interação entre uma professora e estudantes ouvintes com uma aluna Surda da mesma classe.

3 Aprendizagem significativa: uma troca entre uma aluna Surda e alunos ouvintes

A experiência vivenciada por uma das autoras deste capítulo ocorreu em 2019, numa escola pública da rede estadual de educação de Valparaíso de Goiás, onde a autora atuava como professora de Língua Inglesa, de turma do 2º ano do Ensino Médio. Larousse (2002, p. 25) defende que “a experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”.

O que foi vivenciado por essa professora se assemelha, em sua concepção, ao que Larossa (2002) entende por experiência e ainda possibilitou o diálogo entre ela, uma aluna Surda e os demais estudantes, revelando a importância da fraternidade neste contexto. Além disso, promoveu profundas reflexões e transformação pessoal da mesma, assim como conceituado por Larossa (2002, p. 26): “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Ao iniciar o ano letivo de 2019, a referida professora decidiu complementar sua carga horária com seis aulas de Língua Inglesa, em três turmas do 2º ano do Ensino Médio. Além do desafio de lecionar uma língua estrangeira, para a qual ainda não se considerava totalmente apta, descobriu que, numa das turmas, teria uma aluna Surda, e esta seria sua primeira experiência no atendimento a este público.

O primeiro semestre letivo foi bastante conturbado por uma série de situações ocorridas na escola e que prejudicaram bastante o processo de ensino e aprendizagem, como a greve dos professores no início do ano, seguida do assassinato do coordenador pedagógico em abril, o que abalou a estrutura psicológica tanto de professores quanto de alunos. Somente em agosto, no retorno das férias, após passar por um longo período de

luto, de renascimento e ressignificação, foi que a escola conseguiu retomar os trabalhos.

Foi neste momento que esta professora voltou a fazer os mesmos questionamentos que já a intrigavam no início do ano. O que deveria fazer para conseguir se comunicar com essa aluna? Que tipo de material seria mais eficaz para utilizar com ela? Como fazer as adaptações necessárias? Como ensinar inglês para uma surda?

Os defensores do ensino numa visão holística acreditam que para ensinar inglês é preciso garantir que o aluno desenvolva quatro habilidades principais: a fala, a leitura, a escrita e a compreensão auditiva (*speaking, reading, writing and listening*). Percebendo que não seria possível desenvolver atividades de *speaking* e *listening* na forma tradicional com esta aluna, a professora buscou se informar sobre as possibilidades de trabalho. Aproximou-se da intérprete, cujo trabalho era traduzir e interpretar para a aluna durante as aulas; buscou conhecer melhor sobre a realidade da estudante, considerando seu contexto familiar, histórico escolar, lugares onde estudou nos anos anteriores e qual nível de conhecimento ela possuía em sua primeira língua (L1), a Libras e, em Língua Portuguesa, sua segunda língua (L2), ciente de que para esta aluna o inglês seria sua terceira língua (L3).

A presença da intérprete traduzindo toda a aula em Libras chamou a atenção da professora regente, que passou a refletir sobre a relevância desta língua, para garantir a comunicação, o diálogo e a compreensão do conteúdo por parte da aluna. Motivada pelo desafio de querer dialogar com a aluna, a professora se matriculou num curso de Libras e buscou colocar seus novos conhecimentos em prática, através da interação em sala de aula. Uma das modificações foi a utilização constante do projetor, a fim de garantir aulas mais visuais com imagens e textos, o que foi aprovado por todos os alunos.

Numa roda de conversa promovida em sala de aula sobre a temática da campanha “setembro amarelo” e a valorização da

vida, a professora questionou os alunos sobre a motivação de sua vida. Cada aluno deveria expor seus motivos e sintetizar tudo em uma palavra. Dentre as palavras apresentadas estavam: família, amor, amizade, dinheiro, sonhos, fraternidade, compreensão, felicidade, solidariedade, conhecimentos. A aluna Surda destacou a palavra *amizade* e fez uma emocionante declaração em Libras para sua melhor amiga, dizendo que ela era como uma verdadeira irmã. Também disse que se surpreendeu quando essa amiga lhe pediu que a ensinasse a língua de sinais, só para que pudessem se comunicar melhor. Neste momento, a professora reforçou que também iniciou o curso de Libras com esse mesmo objetivo e questionou quantos mais gostariam de aprender esta nova língua. Toda a turma manifestou interesse e uma das alunas sugeriu que fossem destinados 20 minutos da aula de inglês para que a estudante Surda e a intérprete ensinassem 20 palavras em Libras por aula.

Apesar de serem apenas 20 minutos às quintas-feiras, este momento era um dos mais esperados na aula de inglês. A turma sugeria as palavras que eram colocadas no quadro em português e inglês e, em seguida, a aluna Surda mostrava como sinalizá-las em Libras. De acordo com Miccoli (2005, p. 31) “uma língua é usada para, entre muitas outras coisas, comunicar ideias e sentimentos, permitindo aos seus falantes participação social e cultural”. Pode-se afirmar que essa atividade possibilitou o estudo de três línguas consecutivas aos alunos e também maior participação social e elevação cultural.

Corroborando o que afirma Larossa (2002), estes momentos possivelmente representaram diferentes sentimentos para cada um dos participantes, mas, para a professora regente, vista como sujeito desta experiência, foi um momento único que possibilitou importantes reflexões sobre sua prática, além de propiciar uma aprendizagem mais significativa para todos os alunos, em sua concepção, assim como explicitado:

O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). Por isso, também o saber da experiência não pode beneficiar-se de qualquer alforria, quer dizer, ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LAROSSA, 2002, p. 27).

Essa experiência marcou a professora, que se viu fazendo uma série de reflexões sobre a importância do diálogo, o fato dele só ser possível quando as pessoas se comunicam através da mesma língua, a alegria de ter possibilitado maior integração, inclusão e comunicação de sua aluna surda com os demais. Como afirma Ferreira (2016), um profissional reflexivo deve ser capaz de adaptar, readaptar, pensar na própria prática; perceber o que funciona e o que não funciona; lançar mão de novas estratégias, sempre almejando o máximo de aproveitamento pelos aprendizes.

Saber que um profissional reflexivo também contribui para formar alunos capazes de refletir sobre sua própria prática como aprendizes motivou ainda mais essa professora a continuar atuando desta forma.

Além disso, possibilitar que a aluna Surda aprendesse inglês se comunicando com a professora, e com os colegas utilizando sua língua materna de forma ativa, útil e protagonista pode ser visto como um exemplo de metodologia ativa, pois, neste método, a aluna se envolveu no processo de aprendizado, superando as aulas expositivo-tradicionais, nas quais, muitas

vezes, há pouca interação no processo de ensinar. Ademais, a aluna Surda se percebeu importante, pois pôde ensinar Libras aos demais, tendo seus conhecimentos prévios valorizados, o que contribuiu para a construção de sua própria jornada educacional.

Outra reflexão importante feita por essa professora, partindo dessa experiência, foi o quanto a fraternidade demonstrada nas atitudes de alguns alunos e da aluna Surda contribuiu para o resultado positivo desta ação. De acordo com Piffer (2011), a fraternidade é uma condição fundamental para orientar as ações e as relações humanas, envolvendo tudo e todos em uma verdadeira teia de transações fraternas, universais e puras.

Ao observar aspectos interdisciplinares no campo da educação, percebe-se que a fraternidade perpassa (ao menos deveria) os fundamentos educativos, como interação entre alunos, professores, pais, gestores escolares e demais servidores da escola; formação da cidadania e a significação de dados da realidade e na experiência vivida. Assim, foi possível experimentar a fraternidade promovida pelo diálogo entre uma surda e ouvintes: alunos, professora e intérprete.

Foi percebido, também, que nesta atitude fraternal de diálogo, os alunos e a professora tiveram o desejo de aprender a Libras, com a finalidade de transformar a realidade, o que, segundo a pedagogia freireana, é a conscientização no sentido de ultrapassar a tomada de conhecimento da realidade (FREIRE, 2013). Aprender com a aluna Surda tornou a aprendizagem mais significativa para todos os envolvidos.

4 Considerações finais

Após a análise da experiência relatada, percebe-se que o objetivo deste artigo foi alcançado, uma vez que destacou a importância do diálogo na comunicação entre surdos e ouvintes à luz de Buber (2001) e de sua filosofia percebida

na relação *Eu-Tu* e *Eu-Isso*. Através da valorização da língua materna da aluna Surda, houve a dialogicidade no processo educativo, conforme apresentado por Freire (2013), como uma relação horizontal, que respeita os indivíduos não somente enquanto indivíduos, mas enquanto expressões de uma prática social, que traduz a essência da educação como prática da liberdade.

Tanto a Libras quanto a presença da intérprete e sua articulação com os recursos imagéticos foram essenciais no processo de ensino e aprendizagem da aluna Surda, dos alunos ouvintes e da professora, num contexto onde a fraternidade se fez presente, oportunizando o protagonismo da aluna.

Todos os ouvintes envolvidos perceberam, através desta experiência, que pessoas surdas têm as mesmas possibilidades de desenvolvimento que uma ouvinte e se comunicam, expressam e interagem, desde que tenham acesso à sua língua de instrução, a Libras.

Partindo desta experiência, sugere-se que, em contextos escolares, a fraternidade seja mais trabalhada despertando a solidariedade e uma visão fraternal do próximo, atitudes que se traduzem na expressão de cuidado, respeito e reconhecimento do valor do outro. Uma forma de demonstrar respeito com uma pessoa surda é aprender sua língua, a fim de garantir maior eficácia no diálogo que se estabelece com ela.

Um trabalho pedagógico na perspectiva da fraternidade visa promover maior igualdade entre os alunos; fortalecer a dinâmica relacional e superar as relações exclusivistas, que reduzem alunos surdos a alunos sem capacidade de desenvolvimento e interação. Para que isso aconteça, o diálogo consolidado da forma como defende Buber (2001) é indispensável.

Referências

BENTES, J. A. de O.; HAYASHI, M. C. P. I. Normalidade, diversidade e alteridade na história do Instituto Nacional de Surdos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 67, p. 851-874, dez. 2016. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216744> .

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782016000400851&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jun. 2020.

BRASIL. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível on-line em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2000. Disponível em: 2 fev. 2020.

BUBER, M. **Eu e Tu.** 8. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

COELHO JUNIOR, N. E.; FIGUEIREDO, L. C. Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade. **Interações**, São Paulo, v. 9, n. 17, p. 9-28, jun. 2004. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072004000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 jun. 2020.

CICCONE, M. **Comunicação total.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

DAVIS, L. J. The end of normal. In: DAVIS, L. J. **The end of normal: identity in a biocultural era.** Ann Arbor-MI: The University of Michigan Press, 2013. p. 1-14.

FERREIRA, R. J. **Uma análise da educação musical para surdos: educação inclusiva, ensino e aprendizagem.** 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Universidade Federal da Paraíba, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** 2. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GUILHERME, W.; MORGAN, W. J. **Filosofia, diálogo e educação: nove filósofos europeus modernos.** Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).

Censo Demográfico 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/9663-censo-demografico-2000.html>. Acesso em: 10 jan. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa).** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 25 jan. 2020.

LACERDA, C. B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 24 jun. 2020.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MARTINS, V. R. O. Educação de surdos e proposta bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 3, p. 713-729, 2016.

MICCOLI, L. S. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira In: PAIVA, V. L. M. O. (org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

PERLIN, G. T. T. **O ser e o estar sendo surdos:** alteridade, diferença e identidade. 2003. 451 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PIFFER, C. A importância da fraternidade e sua contribuição para a efetivação dos direitos humanos. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 5, n. 01, p. 36-52, tri I/ 2011. ISSN 1980-7031.

SACKS, O. **Vendo vozes:** uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda.**
Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

SKLIAR, C. Sobre a anormalidade e o anormal: notas para um julgamento (voraz) da normalidade. In: SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença:** e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 15-19.

DIÁLOGO, AMOROSIDADE E FRATERNIDADE: O QUE APRENDEMOS COM A EXPERIÊNCIA DO *HOMESCHOOLING* SOB A PERSPECTIVA ECOSISTÊMICA

*Idalberto José das Neves Júnior**
*Letícia da Costa e Silva Mourão***

Introdução

O diálogo deveria estar presente nas relações humanizadas, em processos educativos de ensino e aprendizagem, como um instrumento de comunicação capaz de viabilizar o desenvolvimento das pessoas pelo exercício do pensar, do refletir e do agir, pautados na amorosidade e fraternidade. Nesse sentido, o diálogo pode ser conceituado pelo estabelecimento de uma relação recíproca e inclusiva, entre *eu-tu*, dando o devido valor à influência do indivíduo quanto às capacidades, aos interesses e às necessidades em uma perspectiva de inclusão e alteridade (BUBER, 1929).

A ausência e/ou insuficiência do diálogo, diante de uma atitude egoísta e insensível, prejudica as relações e a convivência entre as pessoas, a humanidade e a aprendizagem dos indivíduos. Pessoas altruístas, que se preocupam e agem no sentido de ajudar o próximo, são uma exceção, jovens vivenciando um vazio existencial, um consumismo exacerbado, em uma prática desagregadora, que resulta em uma sociedade doente que pouco exerce a empatia e a alteridade.

Para Lipovetsky (2005) essa juventude faz parte de uma era do vazio existencial que é preenchida pela abundância de informações das redes sociais, com incapacidade de converter essas informações em conhecimentos, pelas dificuldades de processar e interpretar as informações disponibilizadas.

* Doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília. *E-mail:* idalbertoneves@gmail.com

** Doutora em Gestão, Ciência Aplicada ao Apoio à Decisão pela Universidade de Coimbra – Portugal. *E-mail:* lelscs@yahoo.com.br

Para Bauman (2001) fatores como a globalização competitiva e o consumismo exacerbado modelam desejos e vontades, resultando em relações humanas cada vez mais frágeis e voláteis, contribuindo para uma sociedade insensível que vive a crise de seus valores éticos e morais.

Em complemento às constatações de Lipovetsky (2005) e de Bauman (2001), Castoriadis (2006) destaca que a sociedade está à deriva, conformada em relação às mudanças sociais e ambientais, porém, cada vez mais preocupada com o crescimento econômico visando produção e consumo.

Essa realidade percebida por Lipovetsky (2005), Bauman (2001) e Castoriadis (2006) pode depreender, nas palavras de Bauman (2010), do mundo líquido-moderno, em que as ações humanas são construídas na busca por felicidade, sucesso e utilidade, sob os preceitos da “descartabilidade”, caracterizado no princípio de usar e jogar fora. Por essa inferência, é possível desvelar um mundo com a ausência da amorosidade e da fraternidade, que favorece a construção de uma sociedade egoísta e repleta de desigualdade social.

Essa amorosidade não se trata de ser bonzinho, de ser estimulado pela posse e em fazer amigos e influenciar pessoas. Amorosidade é a aceitação do outro, não importando quem seja esse sujeito, é não ter interesses, é ser libertador, é uma aproximação das pessoas de suas virtudes, sob a prática do cuidado, do respeito e da confiança. A amorosidade, em sua essência, está presente no exercício de um amor incondicional, dar sem esperar receber, é um amor desinteressado que pode elevar os seres humanos para uma relação saudável, de esperança e de fraternidade.

Para Amorim e Calloni (2017), ao abordarem o conceito de amorosidade em Paulo Freire, destacam que amorosidade é doar-se para o outro, ouvi-lo, senti-lo em sua existencialidade, como uma pessoa que ama, odeia, despreza, sofre, crê, duvida, se dilacera, se rebela e se acomoda. Esse conceito de amorosidade parece ter relação com companheirismo e fraternidade.

As ideias da fraternidade estão imbricadas com os conceitos de liberdade e igualdade. Inclusive, fraternidade faz parte da tríade

do pensamento francês “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”. Fraternidade pode ser entendida como forma de expressar a dignidade de todos os homens, assegurando-os igualdade e plenos direitos. Fraternidade tem relação com afeto ou carinho, amor ao próximo e convivência amável entre pessoas e comunidades, por meio de relações harmoniosas, caracterizada pela relação entre irmãos, à ideia de vínculo entre parentes, uma descendência familiar.

Borges (2011), ao se referir ao tema da fraternidade, faz menção ao futuro da humanidade, e à encíclica de Bento XVI, que propõe fraternidade como modelo de resposta e concretização do amor cristão, aliando liberdade à justiça, justificando o porquê dessa temática, como apresentado a seguir.

Eles também nascem. E crescem. Também amam e esperam. São seres humanos como nós. Também sorriem, mas tristes: a alma afunda-se na negrura da impotência, da dor e da tristeza. Tentam trabalhar. Sofrem demais. Morrem cedo, demasiado cedo. De desnutrição, de falta de água e de higiene e de remédios. De fome. Faltou-lhes tudo. Eles são os pobres. Aos milhões, cada vez mais. E é uma vergonha para a Humanidade que, quando há possibilidade do mínimo para todos, tantos morram ao abandono da fome. E Deus a perguntar, como no princípio a Caim: “O que fizeste do teu irmão?” Como se pode tolerar que, [no] mesmo tempo [em] que aumenta a riqueza mundial seja cada vez maior o fosso entre os ricos e os pobres, cujo número, com a crise, não cessa de crescer? São homens e mulheres, aos milhões – muitas crianças -, a quem foi negada a dignidade humana. Este é que é o problema maior da Humanidade, que tem de ter uma solução (BORGES, 2011, p. 92).

Pelo exposto, como forma de enfrentar a situação-problema de insensibilidade da sociedade, o vazio existencial, o consumismo desenfreado, a pobreza, a ausência da dignidade humana e

processos educativos, que pouco ensinam a pensar, tem-se o diálogo, a amorosidade e a fraternidade como elementos essenciais à evolução da condição humana, pautada por uma educação altruísta e libertadora, contribuindo de forma esperançosa, para a construção de uma sociedade capaz de transformar essa realidade.

Essa transformação é dinamizada de forma integrada, participativa e dialógica, em uma abordagem do pensamento ecológico-sistêmico na educação. Para Moraes, esse pensamento ecossistêmico é

um pensamento ecológico-sistêmico é, portanto, um pensamento relacional, dialógico, interligado, indicando que tudo que existe coexiste e que nada existe fora de suas conexões e relações. É um pensamento que se estende além da ecologia natural, englobando a cultura, a sociedade, a mente e o indivíduo. Revela também a interdependência existente entre os diferentes domínios na natureza, a existência de relações intersistêmicas que acontecem entre seres, indivíduos e contextos, docentes e discentes. O pensamento ecológico é, portanto, relacional, aberto e traz consigo a idéia de movimento, de fluxo energético, de processos auto-organizadores, auto-reguladores e autopoieticos, sinalizando a existência de um dinamismo intrínseco que traduz a natureza cíclica e fluída desses processos. Ele nos fala de relações entre totalidades e partes e das partes entre si. Assim, pensar de modo ecossistêmico é pensar de maneira complexa, dialógica e transformadora (2004, p. 154).

Essa abordagem do pensamento ecossistêmico parece dar resposta à abertura de um campo de possibilidades para o enfrentamento do problema em um exercício dialógico, em que a amorosidade e a fraternidade são princípios-guia dessa transformação.

Com isso, pretende-se, por meio do relato da experiência educativa do *homeschooling* ou educação domiciliar, uma

modalidade de educação que acontece, de forma privada, na casa das famílias, onde crianças e adolescentes são formados e orientados pelos adultos, em sua maioria, daquele núcleo familiar, a responder a seguinte questão de pesquisa: O que aprendemos com a experiência do *homeschooling*, sob as perspectivas do diálogo, da amorosidade e fraternidade?

O objetivo principal do artigo é indicar pistas que poderiam constituir uma proposta para a área da educação, a partir das experiências das famílias *homeschooling*, tendo como elementos constituintes o exercício do diálogo, da amorosidade e da fraternidade, visando a contribuição para uma prática educativa carregada de sentido e significado.

1 A experiência brasileira do *homeschooling*

No Brasil, o *homeschooling*, também conhecido como educação domiciliar, é uma forma de escolarização em que crianças ou adolescentes são formados por pessoas da família e/ou orientadores.

“Nela a família se responsabiliza totalmente pela formação acadêmica da criança, mobilizando pais ou tutores, diversas estratégias que podem seguir ou não um currículo formal” (BARBOSA; EVANGELISTA, 2017, p. 329).

A escolha das famílias pelo *homeschooling* é justificada, por vezes, por motivações religiosas, flexibilidade de horário, currículo diferenciado, valores das famílias e convicções, prosseguir ou retrosseguir com os estudos, de acordo com as necessidades, além de ser um meio de preservar as crianças quanto ao *bullying* e assédio moral, ou até mesmo, a crença de que o estudo domiciliar é melhor que a educação nas escolas (SÃO JOSÉ, 2014; SEMIS, 2019; CURY, 2019; BARBOSA, 2013; BARBOSA; EVANGELISTA, 2017; NOVAES *et al.*, 2017).

As estatísticas no Brasil evidenciam a existência de 7.500 famílias praticando o *homeschooling*, 15.000 estudantes entre 4 e 17 anos, crescimento de 2.000% entre 2011 e 2018, a uma taxa de aproximadamente 55% ao ano e está presente nas 27 unidades da Federação brasileira. A estimativa é que, até o final

de 2020, o Brasil tenha 17.214 famílias na modalidade da educação domiciliar, um crescimento significativo quando comparados os números de 2011 (ANED, 2020).

Esses números indicam a expansão dos adeptos ao *homeschooling* no Brasil, apesar da educação domiciliar no Brasil não ser permitida e não ter legislação específica a respeito. Em 2019, o Projeto de Lei (PL) n. 2.401 foi encaminhado ao Congresso para votação, mas não houve sequência na tramitação. O Supremo Tribunal Federal (STF) julgou a matéria e decidiu que o *homeschooling* não deveria ser admitido, até que haja regulamentação sobre o tema (ANDRADE, 2017; SEMIS, 2019; AGUIAR, 2011; COSTA, 2016).

Pelas estatísticas apresentadas, é possível depreender que, em progressão geométrica, as famílias *homeschoolers* têm exercitado o direito de escolha pela liberdade e igualdade de suas convicções e plenos direitos, desvelando aspectos de amorosidade e fraternidade.

Amorosidade, por se caracterizar como prática libertadora, uma busca pela aproximação das pessoas de suas virtudes, sob os preceitos do cuidado, do respeito e da confiança, em um exercício de amor incondicional pela existencialidade do outro. A fraternidade está presente na demonstração de carinho e do amor ao próximo, em busca de uma convivência amável em sociedade, em que a família, por meio de relações harmoniosas e processos educativos, presta sua contribuição para a transformação da realidade da sociedade.

Com relação à abordagem ecossistêmica, é possível que o *homeschooling* favoreça o desenvolvimento do pensamento relacional, dialógico e interligado, em que, a partir de uma educação integral e contextualizada, o estudante construa sua própria identidade, com liberdade e autonomia, em espaços de aprendizagem que são oportunizados à pluralidade de enfoques, de olhares e compreensões, prática em que o diálogo é reconhecido como condição fundamental da vida e possibilidade de vínculo relacional.

2 O diálogo pela amorosidade e fraternidade na educação

Buber (1929) descreve a relação *eu-tu*, como uma relação que inclui o outro, um encontro de iguais que reconhecem um no outro como tal, um diálogo inclusivo de inúmeras interações entre essas pessoas, e que se estabelece sem qualquer tipo de preconceção, de expectativa ou de sistematização sobre o outro.

Diante dessa concepção, as relações entre *eu-tu*, sempre que permitidas, resultam na diminuição do sentimento de solidão, a sensação de vazio e isolamento, pois se permite que a centelha do Eterno, que reside em nós, se conecte com a centelha do Divino que está no outro. Esse diálogo, que está além da visão da realidade inclusiva entre indivíduos, compreende um aspecto espiritual, que se materializa em meio ao desvelamento e à conexão de centelhas divinas.

Nesse mesmo sentido, se desenvolve o ideal de amorosidade, para Paulo Freire (1987), onde podem ser vivenciados sentimentos demonstrados por: consideração, respeito, afeto, carinho, desvelo, compaixão, ternura, cuidado, carícia e compreensão. Todos esses atos se afloram ao cuidar o outro e, assim, dentro desse cuidado e amor nasce o diálogo. “Não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens” (FREIRE, 1987, p. 79).

Esse cuidado é uma dimensão da fraternidade que adentra no reconhecimento do outro por um ato de amor e comunhão. O conceito de fraternidade traz a potencialidade da cidadania entre os homens, quando se reconhecem como iguais, irmãos, que fazem parte de uma mesma família humana (ANDRADE, 2015).

Para Buber (1929) o diálogo no processo educativo deve ser carregado do desejo de conciliação conosco e com o mundo, em que o professor e aluno, *eu-tu*, desenvolvem uma relação profunda de aceitação, de reciprocidade e de vivacidade, o que contribui para a liberdade humana e o libertar da personalidade. Com essa definição, percebe-se a presença dos preceitos da amorosidade, através da aproximação de pessoas e suas virtudes, vai ao encontro com o propósito fundamental da educação: o

aprimoramento pautado na liberdade das pessoas e em libertar a personalidade (BUBER, 1929).

Essa educação, segundo Oakeshott (1960), pode ser entendida como um tipo de conversa que exercita um campo de possibilidades para o desenvolvimento do conhecimento de indivíduos e comunidades.

Esse autor critica a educação fornecida pelas instituições educacionais devido ao excesso de visão utilitária, treinamento vocacional e profissional, em detrimento do diálogo. Por isso, Oakeshott (1960) defende a ideia de que os processos educativos deveriam ser concebidos através do diálogo, uma experiência intrínseca à natureza humana, estabelecido em conhecimentos práticos transmitidos e adquiridos de forma natural.

Com essa espontaneidade, em uma convivência amável e fraterna entre os indivíduos, se abre o diálogo que potencializa a construção de uma educação transformadora, um diálogo entre *eu-tu* e dentro de nós mesmos, capaz de reconhecer as qualidades, diversidades e relações próprias das expressões na natureza humana. Com isso, tem-se um processo educativo carregado de sentido e significado, materializado pelos desejos ao invés das necessidades, que favorece o desenvolvimento do pensamento relacional, que de forma dialógica, estimula a criação e inovação.

Um pensamento relacional que é concebido por meio da pluralidade de fontes e métodos, em uma conduta inteligente que, a partir das relações entre os indivíduos, amplia o repertório de possibilidades para o aprimoramento e a fixação da aprendizagem. Um aprender que tem o significado de apreciar, que consiste em adquirir habilidades de sentir e pensar, onde o aprendiz deve escutar e conhecer essas habilidades a partir da perspectiva do outro (OAKESHOTT, 1960).

Dessa forma, é possível depreender, pelas colocações de Buber (1929), de Freire (1987), de Andrade (2015) e de Oakeshott (1960), o quão relevante é o exercício do diálogo nos processos educativos para a formação e a transcendência da natureza humana, que é a demonstração de amorosidade e de fraternidade, que respeita, reconhece, cuida e acolhe o outro, em suas virtudes,

limitações e debilidades, o que pode ser potencializado pela abordagem ecossistêmica aplicada à educação.

3 O pensamento ecossistêmico na educação

O pensamento ecossistêmico é nutrido pelos princípios-guia da complexidade e da transdisciplinaridade e pode ser conceituado como um pensamento relacional e dialógico, em que tudo está conectado e interligado, favorecendo a prática do pensar, do refletir e do agir, contribuindo para a transformação do ser, do conhecer e do fazer.

A complexidade, por meio de sua abordagem, é capaz de alterar a situação do pensamento disjuntivo para o integrador, com uma visão do todo, de redes, de interconexão, reconhecendo a instabilidade, o inacabado, a intersubjetividade do sujeito de uma realidade plural, constituída por diferentes conhecimentos (MORAES, 1997).

A transdisciplinaridade para Nicolescu (1996) é aquilo que se situa entre as disciplinas, por meio delas e ainda além, quando compreende o mundo cujo imperativo seria da unidade do conhecimento. A transdisciplinaridade busca a unidade do conhecimento, mas não pela redução do real a uma leitura, a uma única leitura, como a matematização, a formalização do conhecimento, que, no pensamento tradicional, quer dizer, tudo tinha que chegar àquela leitura única. Essa busca ocorre pelo diálogo possível entre as diferentes dimensões da realidade, que são as diferentes áreas do conhecimento. Então, por esse motivo, partimos da disciplinaridade, sempre reconhecendo as disciplinas como algo extremamente importante, para compreender a realidade e, então, chegar à transdisciplinaridade (MORAES, 2015).

Dessa forma, a importância do pensamento ecossistêmico na educação está no entendimento de que a realidade contemporânea exige uma abordagem multifacetada, do objeto com o sujeito, deste sujeito com o outro sujeito e de pluralidade de fontes e métodos, que podem contribuir para o engendramento de propostas ao

enfrentamento das incertezas presentes nas tramas da vida. Com essa abordagem é oportuno destacar que o pensamento ecossistêmico

[...] não se realiza sem uma atitude igualmente transdisciplinar capaz de reconhecer na multiplicidade do real um desafio epistemológico: não existe caminho único para o conhecimento, nem verdade absoluta sobre nada. O respeito à alteridade torna-se necessário por sermos diversos e complementares, a diferença para além da divergência, nos une (CATALÃO *et al.*, 2010, p. 131).

Dessa forma, educar, com a abordagem do pensamento ecossistêmico, seria

[...] configurar um espaço de convivência desejável para que as atividades se desenvolvam. É ser capaz de construir um espaço amoroso e não competitivo, um local agradável e emocionalmente sadio não apenas para si, mas também para os outros, de forma que eu e o outro possamos fluir em nosso viver/conviver de maneira mais harmoniosa possível (MORAES, 2004, p. 292).

Essa possibilidade de viver/conviver com os outros, em um espaço de amorosidade e de fraternidade, pode favorecer o desenvolvimento de uma educação imbricada com a vida, pode propiciar um espaço de alegria e de convivência harmoniosa, subsidiando a proposição de ações inovadoras para a transformação da realidade das pessoas.

4 O delineamento da pesquisa

A questão de pesquisa deste trabalho é de abordagem qualitativa (BAUER; GASKELL, 2015), que busca evidenciar as

experiências das famílias praticantes do *homeschooling*, quanto ao exercício do diálogo, da fraternidade e da amorosidade.

As experiências das quais estamos falando são aquelas que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca (LAROSSA, 2002), deixando marcas nas famílias *homeschooling* carregadas de sentido e significado. Utilizando o critério de acessibilidade, optou-se aplicar o estudo em (5) cinco famílias brasileiras praticantes do *homeschooling*.

A coleta de dados foi realizada nos meses de setembro e outubro/2019, por meio da realização de entrevista semiestruturada, realizada em pesquisa de Brito *et al.* (2020), destacando para este estudo, três questões construídas, que abordaram o diálogo como instrumento importante no processo educacional, que amplia as relações e estabelece uma diversidade de interações.

A análise dos dados coletados foi realizada com a utilização de técnicas de análise de conteúdo, definindo categorias para a evidência dos achados da pesquisa. Com relação à análise teórica dos dados, buscou-se a interpretação dos dados, a partir da perspectiva do pensamento ecossistêmico aplicado à educação.

Mantendo o sigilo na identificação das famílias entrevistadas, atribuíram-se nomes hipotéticos aos entrevistados, preservando a identidade desses sujeitos. Dessa forma, precedido da letra “F”, de Família *homeschoolers* e o respectivo número da entrevista, foram definidos os nomes para os sujeitos entrevistados: F1, F2, F3, F4 e F5.

5 Descrição e análise dos resultados

Os resultados desta pesquisa foram estruturados com a utilização da técnica de análise de conteúdos, que permitiu a identificação de 4 (quatro) categorias para os dados coletados: (5.1) O tempo de experiência com a prática do *homeschooling*; (5.2) O diálogo, a amorosidade e a fraternidade como essência do *homeschooling*; (5.3) O exercício do diálogo no *homeschooling*, na abordagem ecossistêmica; (5.4) A dinâmica dos ambientes de aprendizagem do *homeschooling* na abordagem ecossistêmica.

5.1 O tempo de experiência com a prática do *homeschooling*

O tempo médio de experiência das famílias *homeschoolers* entrevistadas com a educação domiciliar é de 12,6 anos, tendo como menor e maior tempo, o quantitativo de 2 e 27 anos, respectivamente.

Os anos de experiência sob o escopo de vivência familiar com a prática do *homeschooling*, corroborado por Larossa (2002), habilitam os representantes dessas famílias como de opiniões qualificadas e relevantes para o desenvolvimento deste estudo. A Tabela 1 apresenta as estatísticas desse tempo de experiência.

Tabela 1 – O tempo de experiência das famílias entrevistadas com o *homeschooling*

Família	Prática com o <i>homeschooling</i> (Em anos)
F1	02
F2	27
F3	03
F4	06
F5	25
Mínimo	02
Máximo	27
Média	12,6

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados da pesquisa.
Legenda: F = Família

5.2 O diálogo, a amorosidade e a fraternidade como essências do *homeschooling*

Em uma primeira análise, as conversas realizadas com as famílias *homeschoolers* evidenciam elementos importantes ao exercício da prática educativa domiciliar de crianças e

justiça e os ideais de fraternidade (BUBER, 1929; FREIRE, 1987; ANDRADE, 2015).

Esses ideais de liberdade, de justiça e de fraternidade estão presentes em possibilidades de uma educação inclusiva, de individualizar a aprendizagem, de ter a flexibilidade de avançar nos estudos e de uma educação especial para os estudantes que precisam de mais cuidados, e têm sido as justificativas das famílias praticantes do *homeschooling*. A transcrição dos relatos dos entrevistados, que corroboram essa motivação de escolha pela educação domiciliar, é apresentada a seguir.

Oferta de uma educação individualizada, respeitando o ritmo, a personalidade e as aptidões de cada criança. A observação de que o modelo escolar brasileiro está falido (índice de desenvolvimento da educação baixíssimo no ranking internacional) (F1). Qualidade de ensino, flexibilidade para avançar e individualizar a aprendizagem [...] (F2).

Meus filhos têm múltiplos diagnósticos, a escola ainda não é capaz de acolher, incluir verdadeiramente e buscar soluções para a educação especial e para crianças que precisem de maior suporte. Não foi uma escolha súbita, passamos por sete escolas, muitas reuniões, muita exclusão, *bullying*, negligência (F3).

[...] não tínhamos como pagar uma escola privada e nem tínhamos coragem de colocar nossa filha numa escola pública [...]. Conhecemos missionários de várias partes do mundo, dos Estados Unidos, Filipinas e Europa, e através deles tivemos contato com o *homeschooling*. [...] Outras questões importantes para a escolha: queríamos estar plenamente envolvidos na educação de nossas filhas, eu (mesmo tendo apenas Ensino Médio), gostava de ensinar, queríamos passar nossos valores as nossas filhas e protegê-las de ambientes negativos (palavrões, violência na escola) (F5).

Esses relatos evidenciam a preocupação das famílias *homeschoolers* com a formação de seus filhos; a procura por uma educação com qualidade que ofereça melhores condições de aprendizagem e a inclusão dos filhos no ambiente educacional, em situação em que haja demanda por educação especial. Essas razões permitem inferir pela demonstração de carinho, de afeto e de amor empreendidos pelas famílias, em um exercício de diálogo, de amorosidade e de fraternidade que confirmam os preceitos defendidos por Buber (1929), Oakeshott (1960), Freire (1987) e Andrade (2015), pelo diálogo inclusivo, do cuidar do outro, de um amor natural do qual nasce o diálogo, que coloca as pessoas em condições de igualdade e potencializa a cidadania entre os homens.

5.3 O exercício do diálogo no *homeschooling* na abordagem ecossistêmica

As famílias *homeschoolers* reconhecem o diálogo como instrumento essencial nos processos de ensino e aprendizagem, em práticas cotidianas realizadas em uma diversidade de momentos e espaços de aprendizagem, que se estenda às relações familiares, instigando e criando oportunidades de conversas, respeitando a diversidade e as dificuldades dos estudantes, em uma atitude de abertura e flexibilidade, como apresentado a seguir.

O diálogo é essencial. Sem ele seria impossível praticar a educação domiciliar. Ele deve acontecer em todos os momentos e espaços, inclusive nas atividades diárias, como durante o ato de preparar um alimento, por exemplo (a criança aprende formas de medidas, operações matemáticas, propriedades da Química e da Física), ou no trajeto para um passeio (conversando sobre o funcionamento e as leis de trânsito) (F1).

Nesses tempos modernos, o diálogo entre famílias acontece principalmente por meio das redes sociais.

Há também uma agenda de encontros semanais, quinzenais e mensais entre os diversos grupos de famílias (F1).

Desde o planejamento, como na escolha de materiais, horário, estrutura. O diálogo acontece oficialmente e naturalmente. E necessário avaliar-se e escutar o aluno-filho, ser aberto e flexível sempre (F2).

Pratiquei o *homeschooling* tipo “cooperativo” com famílias de estrangeiros em Brasília e no Rio, em uma época sem blogs ou muita internet. Tínhamos reuniões regulares e até seminários prolongados. A troca e o apoio eram constantes (F2).

O diálogo se estabelece como processo no *homeschooling* desde o momento inicial, já que é uma decisão familiar, passa pela escolha de materiais que melhor se adaptem àquela criança, respeitando seus saberes e dificuldades. [...] as crianças educadas em casa não vivem apartadas da sociedade, pelo contrário, estão inseridas nela e fazem parte de vários grupos sociais (F3).

As crianças geralmente praticam esporte e/ou fazem cursos livres ou de idiomas, têm amigos, frequentam parques, bibliotecas, clubes, igrejas e demais ambientes onde há trocas sociais. [...] Aliás, cabe ressaltar que muitas vezes a criança *homeschooler* tem até mais contato com o “diferente” do que a escolarizada [...] por exemplo; [...] famílias de todas as faixas de renda, [...] religiões, crianças de todas as idades e [...] com diagnósticos que exigem um pouco mais de estratégias de inclusão eficaz (F3).

Ampla e diverso. Não se restringe a um determinado professor e ao nivelamento por idade. As crianças educadas em casa são muito mais socializadas, convivem e conversam com pessoas de todas as idades e locais (F4).

Participamos ativamente de grupos de apoio de famílias educadoras, frequentamos parques, igreja, museus, eventos sociais. O diálogo não é algo restrito. Além do que o ensino personalizado permite de fato

ouvir as crianças, enquanto na escola isso se mantém restrito e rígido (F4).

[...] a forma de dialogar das famílias era também a forma de dialogar durante os estudos. Famílias que não querem dialogar com seus filhos provavelmente não vão querer fazer *homeschooling* (F5).

As transcrições dos relatos apresentados oferecem pistas do exercício de um pensamento relacional e dialógico que favorece a prática do pensar, do refletir e do agir, o que pode ser caracterizado como pensamento ecossistêmico, em que tudo está conectado e interligado, contribuindo para a formação do ser do conhecer e do fazer (MORAES, 2004).

Com essa abordagem ecossistêmica, as falas dos representantes das famílias *homeschoolers* permitem inferir o diálogo como condição fundamental da vida, como possibilidade de abertura às ideias e de vínculo relacional, mediante a pluralidade de compreensões, de solidariedade, de cooperação e do exercício da amorosidade e da fraternidade, confirmando pressupostos importantes do pensamento ecossistêmico de Moraes (2004), de Buber (1929), Oakeshott (1960), Freire (1987) e Andrade (2015).

5.4 A dinâmica dos ambientes de aprendizagem do *homeschooling* na abordagem ecossistêmica

A abordagem ecossistêmica está presente nas práticas educativas do *homeschooling* que são contextualizadas, não fragmentadas, desenvolvidas na conexão entre os saberes e no amor pelo aprender. Os elementos constitutivos dessa abordagem, em sua maioria, são encontrados na prática do *homeschooling*, a exemplo do exercício do diálogo, da pluralidade de enfoque, dos métodos e das compreensões, da solidariedade e cooperação entre as famílias, ocorrendo em uma dinâmica de interações em uma diversidade de espaços de aprendizagem.

Com relação a esses resultados, têm-se o modo em que o diálogo ocorre naturalmente nas famílias do *homeschooling*, em sua diversidade de ambientes e meios, proporcionando a integração e a interação entre todos os partícipes das práticas de *homeschooling*, entre eles, as famílias, os orientadores, a sociedade, a comunidade local e os interlocutores dos espaços de aprendizagem. Também deve ser destacada a curiosidade natural de crianças e adolescentes submetidos ao *homeschooling*, e o campo de possibilidades de relacionamento dos *homeschoolers* com pessoas de todas as idades e níveis sociais, além da autonomia e atitude dessas crianças e adolescentes, quanto ao próprio progresso acadêmico. Os relatos que permitem a apresentação dessas inferências são apresentados a seguir.

A criança desescolarizada interage especialmente nos ambientes da vida real. Ela acompanha seus pais (especialmente sua mãe) em todo o seu dia a dia, nos momentos em que não está realizando um estudo formal. Quando desce para brincar embaixo do prédio, dialoga com o porteiro, o zelador, os vizinhos, o entregador de gás, o coletor de lixo. Quando vai ao mercado ou à padaria, dialoga com os atendentes, faz o cálculo do troco, lê os cartazes e faz o próprio pedido (F1).

Programamos encontros semanais com os amigos *homeschoolers* no parque ecológico (esses encontros duram em média 4 horas). As crianças socializam com pessoas de todas as classes sociais e idades (não só com crianças iguais a elas). Os irmãos ficam mais próximos, se ajudam, brincam e aprendem juntos e não em salas separadas (F1).

A atitude dos filhos de serem responsáveis pelo seu progresso acadêmico, a proximidade nossa com eles, as oportunidades de passar valores e princípios, que são ainda mais essenciais e necessários para a vida do que muitos conteúdos escolares (F2).

Sou filha de professores, e algo que eles observaram

foi o quanto as crianças e jovens do *homeschooling* são naturalmente curiosos e de fácil interação com pessoas de todas as idades e níveis sociais. O “adulto” como figura de autoridade, não é seu “inimigo”, os seus iguais não são “competidores”. O diálogo se torna fonte de troca e enriquecimento (F2).

O principal benefício é a capacidade adaptativa do *homeschooling*. [...] criar um ambiente de aprendizado que potencialize as habilidades dos filhos, que respeite seu tempo de aprendizagem e se preocupe com que realmente a aprendizagem aconteça, [...] poder conectar saberes, dar importância e uso aos interesses, talentos e curiosidades da criança [...] A maior beleza do *homeschooling* é a liberdade de escolha e o respeito à criança (F3).

[...] em sete escolas [...] meus filhos sofreram com [...] situações de preconceito, negligência, *bullying*, violência, exclusão, falta de socialização, ansiedade etc. [...] Meus filhos hoje têm amigos diversos, entre eles crianças *homeschoolers* e escolarizadas, praticam esporte, não tem mais transtorno de ansiedade e depressão [...] Eu posso garantir que hoje eles estão muito mais integrados socialmente, desenvolveram habilidades sociais e emocionais, capacidade de respeitar as diferenças e também de exercer atitudes de empatia e ajuda ao outro (F3).

Toda habilidade que se exerce socialmente interfere diretamente em como essa criança age, interage e internaliza nas suas trocas sociais. Então, basicamente, o que tenho visto entre as crianças desescolarizadas é uma maior capacidade de conviver e respeitar o diferente, porque os grupos de educação domiciliar são muito diversos em vários quesitos e porque elas também interagem e vivem uma abrangência maior de espaços sociais (F3).

Liberdade de escolher os conteúdos e materiais a serem usados. Cultiva o amor por aprender. É muito mais eficaz por ser personalizada (F4).

A criança educada em casa está inserida na sociedade.

Na família ela já tem uma qualidade de diálogo muito mais eficiente, pois tem contato com pessoas mais novas (desde bebês) até pessoas de idade. E isso com naturalidade. Essa criança não precisa de seus pares para dialogar, ela aprende a dialogar com todos e de forma respeitosa, olho no olho e não digital. [...] O aprendizado acontece o tempo todo e as crianças têm sede por aprender (F4).

Aprendizado individualizado, incentivo à criança pelo amor ao conhecimento, autodidatismo, adaptação aos interesses individuais da criança [...] minhas filhas cresceram sempre fazendo muitas excursões [...] íamos frequentemente ao Teatro Municipal, Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), [...] além de muitas atividades ao ar livre, trilhas, etc. No *homeschooling*, tudo e oportunidade de aprendizado, não se separa na cabeça da criança, “isso e matéria da escola”, “isso e conversa fora da escola” (F5).

Diante desses relatos, é possível enumerar, em grande proporcionalidade, pressupostos do pensamento ecossistêmico presentes nas práticas do *homeschooling*, a exemplo do estudante que constrói a própria identidade, com liberdade e autonomia, levando-o ao autoconhecimento; o exercício do diálogo como condição de vida, os espaços de aprendizagem concebidos em uma ecologia libertadora de ideias; a atitude de solidariedade, cooperação e alteridade apresentada pelos *homeschoolers*, pautados pela amorosidade e fraternidade, respectivamente de Freire (1987) e Andrade (2015), demonstram aderência e alinhamento às perspectivas do pensamento ecossistêmico de Moraes (2004).

Esses pressupostos, aliados ao senso de pertencimento mútuo, de aprendizagem colaborativa e de espaços favoráveis à criação de ideias, resultam em atitudes que favorecem a complementaridade de processos e de abordagens multifacetadas, inter e transdisciplinares, que podem evoluir à transcendência das famílias, crianças e adolescentes *homeschoolers*, podendo permitir

alcançar um novo estágio evolutivo para esses participantes do *homeschooling*, de ir além de sua realidade anterior, de chegar mais adiante e de introduzir algo inovador.

6 Considerações finais

Os resultados deste estudo evidenciaram a presença do diálogo, da amorosidade e da fraternidade na experiência do *homeschooling*, sob a perspectiva ecossistêmica.

O diálogo é reconhecido pelas famílias *homeschoolers* como instrumento essencial aos processos de ensino e aprendizagem, ocorrendo em todas as dinâmicas da educação domiciliar, sempre em atitude de abertura e flexibilidade.

A amorosidade é apresentada na prática de atividades dos *homeschoolers*, em atitude de plena aceitação do outro, em sua diversidade e limitações, exercitando um amor incondicional, sob a prática do cuidado, do respeito e da confiança, que procura uma aproximação das pessoas por suas virtudes.

A fraternidade é desenvolvida no processo de formação dos *homeschoolers* em cidadãos, que se reconhecem como iguais, irmãos, tendo relação com o afeto ou carinho, amor ao próximo e convivência amável, tendo essa postura permanente em uma educação imbricada com a vida.

O diálogo, a amorosidade e a fraternidade exercitados na prática do *homeschooling*, sob a perspectiva ecossistêmica, presente na abordagem dessa prática, pode permitir a apresentação de pistas que poderiam constituir uma proposta para a educação, como segue.

- a. a educação deve ser contextualizada e não fragmentada;
- b. o diálogo deve ser a essência das práticas educativas cotidianas;
- c. a aceitação do outro em sua diversidade deve ser uma atitude permanente dos partícipes dos processos de ensino e aprendizagem;

- d. a abertura de ideias deve estar presente nas relações humanas;
- e. o estímulo à solidariedade e cooperação deve ser um princípio educativo;
- f. a abordagem do pensamento relacional e dialógico deve estar contida nas práticas educacionais;
- g. a formação dos sujeitos aprendentes deve ter pauta na tríade do ser, do conhecer e do fazer;
- h. a pluralidade de métodos e enfoques deve ser uma dimensão a ser empreendida;
- i. os espaços de aprendizagem devem ser diversificados e oportunizados a todo momento;
- j. a liberdade e a autonomia do estudante devem ser estimuladas;
- k. o estudante deve construir sua própria identidade;
- l. o autoconhecimento deve ser estimulado;
- m. a amorosidade e a fraternidade devem pautar todas as relações nas práticas educativas.

Com essa proposta é possível demonstrar o quão pode ser exitosa a experiência da educação domiciliar e/ou o que podemos replicar e/ou adaptar para os processos de ensino e aprendizagem.

Referências

AGUIAR, A. M. A situação jurídica do ensino domiciliar no Brasil. **Jus navigandi**, jul. 2011 Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/19514/a-situacao-juridica-doensino-domiciliar-no-Brasil>. Acesso em: 26 set. 2020.

AMORIM, F. V.; CALLONI, H. Sobre o conceito de amorosidade em Paulo Freire. **Conjectura: Filos. Educ.**. Caixas do Sul, v. 22, n. 2, p. 380-392, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4807/pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

ANDRADE, A. P. C. L. de. **Educação para a Fraternidade como Meio Construtor da Paz**. 2015. Disponível em: <http://www.equidade>.

faceted.ufba.br/sites/equidade.oe.faced.ufba.br/files/consideracoes_introdutorias_sobre_as_diferencas_entre_os_conceitos_de_fraternidade_e_solidariedade_-_silvia_morais_e_robinson_tenorio.pdf. Acesso em: 20 ago. 2015.

ANDRADE, É. P. Educação domiciliar: encontrando o Direito. **Pro-posições**, Campinas, v. 28, n. 2, p.172-192, 5 maio 2017. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v28n2/0103-7307-pp-28-2-0172.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL de Educação Domiciliar (Aned). **Educação domiciliar no Brasil (ED)**. Brasília: Distrito Federal, 2016. Disponível em: <https://www.aned.org.br/conheca/ed-no-brasil>. Acesso em: 26 set. 2020.

BARBOSA, L. M. **Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?** 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013.

BARBOSA, L. M.; EVANGELISTA, N. S. Educação domiciliar e direito á educação: a influência norte-americana no Brasil. **Rev. Educ. Perspec.**, Viçosa, MG, v. 8, n. 3, AOP, set./dez. 2017. eISSN2178-8359. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6989/2835>. Acesso em: 26 set. 2020.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário: e outros temas contemporâneos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BORGES, A. **Deus e o sentido da existência**. Lisboa: Gradiva, 2011.

BRITO, R. *et al.* O diálogo e a aprendizagem com tecnologias da informação e comunicação no homeschooling. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e 2014804, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14804/209209212943>. Acesso em: 30 set. 2020.

BUBER, M. Dialogue. In: BUBER, M. **Between Man and Man**. London and Glasgow: Collins, 1929, 1947 e 1961.

CASTORIADIS, C. **Uma sociedade à deriva: entrevistas e debates**

1974-1997. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.
CURY, C. J. Homeschooling ou educação no lar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, e219798, 2019.

CATALÃO, V. L. *et al.* Atitude transdisciplinar e a poética do conhecer. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (REMEA)**, Rio Grande, v. 24, jan./ jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3878>. Acesso em: 26 set. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LAROSSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 30 abr. 2002. Quadrimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

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

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORAES, M. C. **Pensamento ecossistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis: Vozes, 2004.

MORAES, M. C. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Col. de Juan Miguel Batalloso Navas. Campinas, SP: Papirus: 2015 (Coleção Práxis).

NICOLESCU, B. **La transdisciplinarité**: manifeste. Monaco: Rocher, 1996.

NOVAES, S.; GUIMARÃES, E. H.; LIMA, R. de J.; FAGUNDES, A. I. Homeschooling no Brasil: um estudo sobre as contribuições do ensino domiciliar, no desenvolvimento das competências individuais e na formação educacional. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GESTÃO DE PROJETOS, INOVAÇÃO E SUSTENTABILIDADE e ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO DE ESTRATÉGIA 6, 5., São Paulo, nov. 2017. **Anais** [...] Disponível em: <https://singep.org.br/6singep/resultado/184.pdf>. Acesso em: 26 set. 2020.

OAKESHOTT, M. **The voice of poetry in the conversation of mankind**. Bowes & Bowes: Cambridge, 1960.

SÃO JOSÉ, F. O **homeschooling sob a ótica do melhor interesse da criança e do adolescente**. Belo Horizonte: Del Rey, 2014.

SEMIS, L. Homeschooling: 14 perguntas e respostas. **Nova Escola**, São Paulo, fev. 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/15636/homeschooling-14-perguntas-e-respostas>. Acesso em: 26 set. 2020.

DIÁLOGO E FRATERNIDADE COMO FACILITADORES DO ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

*Maria do Socorro da Silva de Jesus**

*Raquel Lima Alves***

*Queila Pahim da Silva****

Introdução

A pandemia causada pela Covid-19 assolou o País e o mundo, trazendo insegurança aos povos de todos os continentes e não está sendo diferente no Brasil. Todos os setores da sociedade têm procurado formas de evitar a proliferação do contágio, tendo na Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) referência para a utilização de medidas não farmacológicas, como distanciamento social, utilização de máscara em todos os ambientes, higienização das mãos com água e sabão ou álcool-gel várias vezes por dia, limpeza de objetos que tiverem contato com ambiente externo ao de casa, como brinquedos, chaves e celular; adoção da etiqueta respiratória, como cobrir a boca com o antebraço ao tossir ou espirrar, ou utilizar lenço descartável e lavar as mãos após utilizá-lo, dentre outras.

A educação, depois da economia é o segmento social que mais vem sofrendo com o efeito pandêmico, o que tem gerado grandes transtornos. Levar conteúdo a milhares de crianças e jovens alunos brasileiros, dos mais diferentes níveis sociais e das diversas regiões do País foi, em princípio, uma tarefa impensável, uma vez que estamos todos cumprindo a quarentena imposta pelos governos federais, estaduais e municipais. Então,

* Mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). *E-mail:* socorrovalparaiso@gmail.com

** Mestra em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). *E-mail:* raryan.raquel@gmail.com

*** Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). *E-mail:* quepahim@gmail.com

como continuar as aulas e o currículo escolar? Como realizar a comunicação pedagógica com as escolas vazias?

Segundo a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), as aulas remotas oferecem a continuidade da escolarização por meio de recursos tecnológicos, só que a distância. Essa prática tem garantido o cumprimento do conteúdo programático previsto para cada disciplina. O que difere do conceito de Educação a Distância (EaD), que é, via de regra, um formato de ensino e aprendizagem caracterizado como autoinstrucional com apoio pedagógico (ABMES, 2020).

Para as aulas remotas lograrem êxito, o papel da família, intercedendo entre a escola na pessoa do professor e operando as mídias, tem suma importância. O trabalho coletivo de conscientização, instrução e formação das famílias brasileiras envolve muito mais que tecnologia e dedicação dos professores e atores escolares, diz respeito também ao sentimento e à ação fraterna entre estes.

Por isso, traremos neste capítulo o relato de experiência de uma das autoras em uma escola da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) de Educação Infantil, na área rural do Distrito Federal, concernente à continuidade das aulas no cenário de pandemia e isolamento social no Brasil e no DF e a importância da relação dialógica e fraternal entre os responsáveis pelas crianças, os educadores e a gestão escolar.

1 Uma experiência com o ensino remoto na Educação Infantil

Com o professor apto a operar as novas mídias e pronto para atuar com o novo modelo de aulas, tem-se o desafio de preparar os pais. A tarefa de conduzi-los nos acessos ao portal específico e a utilizarem os recursos disponíveis, para que pudessem efetivamente auxiliar seus filhos nas tarefas propostas pelos professores, foi uma empreitada que seguiu um cronograma rigoroso. Este teve início com a criação do grupo das famílias no

aplicativo *WhatsApp*, para comunicação por mensagens, áudios e vídeos; seguido de envio de *e-mails* aos alunos para o acesso à plataforma virtual criada pela SEEDF; treinamento virtual para a realização das tarefas propostas pelos professores e o consequente retorno das atividades pelas famílias, já realizadas ao portal.

Com a responsabilidade de verificar as condições de internet e seu respectivo acesso, compete também à escola, representada pela gestão, coordenadores e professores, verificar se as famílias possuíam máquinas para o trabalho *home office*, como celulares, *notebooks*, *tablets* e computadores de mesa, constatar também as condições dos pais em assimilarem todas as informações e estarem aptos a realizar o trabalho de orientação aos filhos. Observemos que nem todas as famílias possuem acesso à internet com qualidade para a devolução dos exercícios propostos, assim o retorno se dá via *WhatsApp*, diretamente para as professoras.

A narrativa dessa escrita retrata um relato de experiência vivenciada por uma das autoras deste artigo, ocorrida numa escola de área rural localizada no Gama/DF, mais precisamente no Engenho das Lajes, numa turma de Educação Infantil composta por 13 discentes sendo: sete meninos e seis meninas todos com 4 anos de idade. Na turma não havia alunos inclusos nem com necessidades educativas especiais, no sentido do ensino e da aprendizagem. Tratava-se de uma turma bastante homogênea.

De acordo com dados da SEEDF, a referida escola atende à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental de nove anos, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), possui 16 salas de aula, 59 servidores, 42 professores, 104 turmas e 682 alunos, dos quais 24 têm necessidades especiais de aprendizagem (SEEDF, 2020).

As aulas acontecem nos três turnos, matutino, vespertino e noturno e, segundo as orientações da SEEDF, foi oferecido todo o suporte material para que os professores, especialmente os da Educação Infantil, conseguissem superar suas limitações e aprimorar suas habilidades no contato com as tecnologias

disponíveis para o trabalho virtual. Uma constante dessa rotina de formação foram os cursos *on-line*, palestras, *lives*, entre outros, que, realizados, tiveram como objetivo não só dar condições ao professor de manusear as mídias para o seu trabalho remoto, mas garantir que ele pudesse, também, orientar os pais que se encontravam, por sua vez, ansiosos, duvidosos do êxito do trabalho remoto e, por isso desacreditados da própria condição de auxiliar seus filhos.

Antes da publicação do Decreto n. 40.509, de 11 de março de 2020, que suspendeu as aulas presenciais como uma das medidas para o enfrentamento do novo coronavírus, a professora seguia uma rotina diária com seus 13 alunos da Educação Infantil em suas aulas presenciais. A rotina consistia no acolhimento (canto, regras de convivência, brincadeiras), momentos da alimentação, escovação, atividades pedagógicas lúdicas e recreativas. Com o início do ensino remoto, esta professora buscou formação individual para adequação a esta nova realidade de trabalho, a fim de se preparar para atender à demanda dos pais em todas as suas necessidades e dúvidas. Também precisou aprender a gravar aulas e vídeos, pois a rotina se modificou mudando de aulas presenciais para exaustivas horas de trabalho em frente à máquina, no teclado. À professora recaiu ainda a incumbência do aprendizado dos novos termos, das novas palavras; decifrar códigos operacionais; ajustar o microfone; aliar-se a essa tecnologia, além de aprender a limitar o horário de trabalho, pois as famílias, trabalhando *home office* e precisando orientar os filhos na realização das atividades propostas, necessitavam de atenção o tempo todo.

De acordo com Larossa (2002), uma experiência é tudo aquilo que acontece e que de alguma forma toca a pessoa que a vivencia, transformando-a. No entanto, somente o sujeito da experiência, aberto à sua própria transformação, consegue promovê-la através da reflexão.

Antes de vivenciar esta experiência, a professora acreditava que seria impensável e impossível o trabalho com crianças tão pequenas por meio das mídias e de um celular. Em

suas reflexões, ela concluiu que os incentivos promovidos pelo governo e pela equipe escolar não surtiriam efeito, caso não houvesse a participação maciça das famílias e, principalmente, a presença do diálogo e da fraternidade, marcantes na experiência vivenciada. Na devolutiva dos trabalhos das crianças, percebeu-se o tamanho do envolvimento familiar nesse processo de construção educativa. Observou-se a participação das famílias, sua evolução em aprender, juntamente com os professores, a manusear adequadamente as ferramentas digitais com o firme propósito de, assim, ajudarem seus filhos a realizarem as atividades propostas.

A percepção de que houve o desenvolvimento das relações familiares se comprova pela observação do comportamento dos pais das crianças da Educação Infantil, quando eles pediam auxílio por acreditarem que a criança deveria fazer mais, produzir mais e ser mais aplicada. O sentimento fraterno entre escola e família, na ação construtiva diária em comum diálogo, deixa um legado de realizações que há alguns meses, seria impossível admitir ou imaginar que aconteceria da maneira como está acontecendo. Para a professora, sujeito desta experiência, se lhe fosse revelado em fevereiro/20 que, em julho/20 ela estaria trabalhando 100% remotamente, com certeza a negação seria sua única reação.

Na devolutiva das atividades, nos acessos ao portal, na disposição e na busca de sempre aprender mais, a professora evidenciou os esforços que as famílias e a escola estavam tendo para trabalharem em conjunto. Também evidenciou que o diálogo fraterno contribuiu, consideravelmente, para que a proposta de ensino e aprendizagem, no modelo remoto, alcançasse seus objetivos, mesmo que em condições adversas à realidade de cada um dos grupos familiares. A Foto 1, apresentada a seguir, é um exemplo de devolutiva dos pais, demonstrando a realização de uma atividade pedagógica proposta aos alunos de 4 anos da Educação Infantil.

Foto 1 – Atividade representando o melhor amigo.
Desenho livre



Fonte: Acervo das autoras (2020)¹

A equipe escolar, composta por professores, coordenadores e gestores, que antes do evento pandêmico trabalhavam com uma rotina de 8 horas diárias, de forma presencial, com horário específico para coordenar, realizar reuniões e só utilizavam os recursos/ferramentas midiáticos, quando se fazia necessário, sem a obrigatoriedade, foram bruscamente levados a aprender técnicas para a realização de reuniões virtuais, trabalhar com plataformas, além de elaborar, enviar, receber e avaliar os conteúdos propostos, na grade curricular vigente.

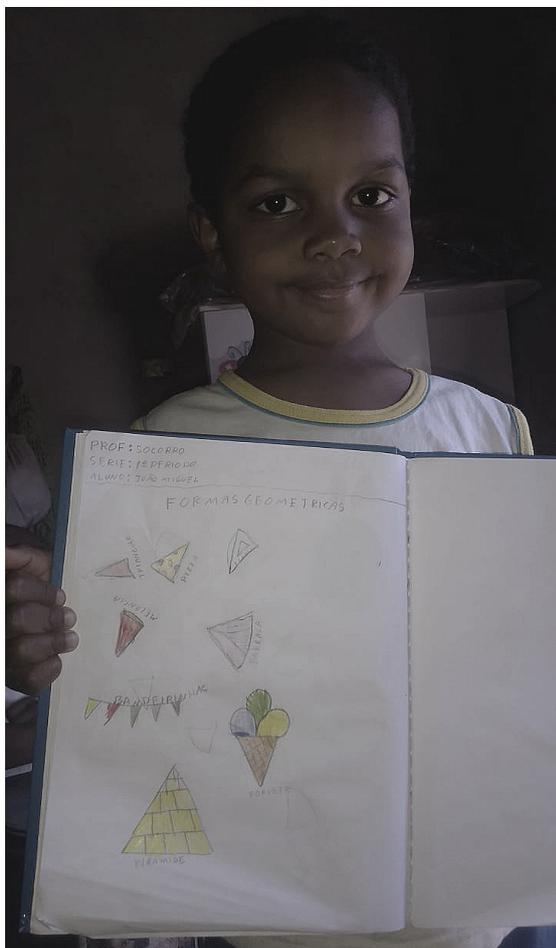
Para a Educação Infantil esse processo se deu de maneira ainda mais complexa, uma vez que foi necessário ensinar os pais

¹ As fotos foram enviadas à professora pelos pais dos alunos com a devida autorização para divulgação das imagens.

dos pequenos a trabalharem com eles em casa. Para garantir a aprendizagem dos alunos neste segmento, é preciso contar com todo um aparato que valorize a ludicidade, que pode ser trabalhada através de músicas, brincadeiras, teatro, contação de histórias, dança e ritmos. Nas aulas presenciais tudo isso era garantido dentro de uma rotina predefinida, com atividades planejadas e com objetivos claros e intencionalidade pedagógica.

No planejamento das atividades remotas, a professora se propôs a manter os objetivos da Educação Infantil e teve êxito nas devolutivas feitas pelos pais, em virtude do diálogo estabelecido com eles e em função da fraternidade observada durante todo processo. Tanto o diálogo quanto a fraternidade contribuíram, para garantir a aprendizagem dos alunos e amenizar os efeitos do distanciamento e do isolamento social. A professora observou e registrou a felicidade dos alunos em realizarem as atividades pedagógicas propostas e em receberem seu *feedback* através de áudios ou vídeos. A Foto 2 abaixo representa uma das atividades feitas em casa e enviadas à professora regente.

Foto 2 – Atividade com figura geométrica: o triângulo



Fonte: Acervo das autoras (2020).

Momentos de apreensão, temor, incredulidade foram vivenciados pela professora durante esta experiência. No entanto, sua reflexão final diante de tudo foi positiva, pois vislumbrou uma realidade pedagógica inédita que, antes, julgava impossível de acontecer, que foi a devolutiva das atividades das crianças, realizadas a contento, em tempo hábil e revelando aquisição dos conhecimentos esperados. Esta experiência a fez perceber que

existem novas possibilidades na prática pedagógica e que diálogo e atitudes fraternas entre as partes proporcionam resultados positivos inesperados. Através do diálogo, soluções para o problema das famílias sem possibilidades de acesso (em número que não chega a ser motivo para pôr em risco a nova modalidade de ensino) foram encontradas. A estas famílias foram oferecidas as atividades impressas e a devolutiva delas, na maioria dos casos, também ocorreram via imagem de *WhatsApp* enviada à professora pelos pais, comprovando que de fato foram os pequenos que as realizaram em casa, conforme também mostrado na Foto 3.

Foto 3 – Atividade representando o melhor amigo.
Desenho livre



Fonte: Acervo das autoras (2020).

Para a professora, receber as imagens e os vídeos de seus alunos e perceber o desenvolvimento e a aprendizagem deles era algo emocionante. Estas devolutivas serviram para comprovar que o diálogo mantido entre a família e a escola, mesmo realizado pelas mídias é algo efetivamente construtor. O diálogo se faz acontecer independentemente da distância física, uma vez que os recursos midiáticos os aproximam.

2 Importância do diálogo e da fraternidade no contexto da experiência descrita

O diálogo ocorrido entre a escola e as famílias, bem como a fraternidade revelada entre os participantes destas duas instituições, foi fundamental para garantir o êxito da experiência descrita acima. O diálogo constitui-se como componente fundante das relações sociais. Inclusive é reconhecido como o único processo que permite o aprimoramento das relações humanas. Todo diálogo conduzido com cuidado e responsabilidade possibilita o surgimento de bons resultados, dentre eles a reflexão a respeito dos atos e a mudança de comportamentos, quando se percebe que tais atos são inadequados (ALVES; RIBEIRO, 2019).

Mesmo diante da impossibilidade de contato físico, a escola não deixou de garantir o diálogo efetivo com os pais das crianças desta turma da Educação Infantil; conseguiu estabelecer com eles a parceria necessária para que as atividades remotas passadas aos alunos pudessem ser efetivamente realizadas, para possibilitar a aprendizagem dos pequenos.

Por meio do diálogo, os pais foram convencidos a caminharem juntos com a professora, apoiando as ações pedagógicas a serem realizadas em casa. Também compreenderam que não estariam sozinhos neste processo, pois a forma correta como deveriam proceder com seus filhos, durante a realização de cada atividade proposta, foi explicada com antecedência para eles. A professora realizou todo este processo dialógico através da mediação tecnológica, tranquilizando-os que esta situação

atípica não duraria para sempre, consistindo numa adaptação estratégica por conta de uma crise sanitária.

O trabalho dialógico da professora contribuiu para que os pais percebessem que as crianças acumulariam muitos conhecimentos, realizando as atividades dirigidas pedagogicamente, com intencionalidade, visando o crescimento integral dos alunos. Até a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) dá abertura para que tanto pais quanto professores entendam que a Educação Infantil deve garantir a ampliação do universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens. O ensino remoto pode ser visto como uma forma de garantir isso.

A BNCC também reforça a necessidade de se potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a prática do diálogo e compartilhamento de responsabilidades entre a instituição de Educação Infantil e as famílias. Fica evidente nesta afirmação que o diálogo entre a escola e as famílias é fundamental. Elas devem caminhar juntas, uma completando a outra, potencializando assim as aprendizagens dos alunos (BRASIL, 2017).

Santos e Toniosso destacam:

O contexto familiar será o primeiro ambiente em que a criança irá criar seus vínculos e relacionamentos, e a partir de tais relações o indivíduo criará seus modelos de aprendizagem como também terá seus primeiros conhecimentos acerca do mundo à sua volta, criando noções básicas que influenciarão na sua vida escolar.
(2014, p. 131).

Considerando o conhecimento deste tipo de citação, através do diálogo com os pais, a professora conseguiu fazê-los perceber a importância de sua atuação no sentido de garantirem este ambiente aos seus filhos.

No contexto que trouxe a necessidade de aulas remotas além do diálogo, a fraternidade se apresentou como uma importante

facilitadora. Couto (2012) alega que, embora a fraternidade seja vista como um princípio esquecido, é pela educação que se realiza o processo de humanização, e esquecer a fraternidade enquanto *ideia-força* contribui para a despersonalização do sujeito e para a alienação social. O autor acredita que isso contribui para que as pessoas se tornem cada vez mais individualistas, uma atitude que, se não for evitada, pode afetar o processo de ensino e aprendizagem, principalmente quando as desigualdades sociais ficam evidentes quanto ao que se percebeu durante o período da pandemia, que obrigou as escolas a recorrerem ao ensino remoto. Percebeu-se que muitas famílias não tinham os recursos necessários para terem acesso às aulas e orientações vindas dos professores, mas a solução para estes casos também foi encontrada através do diálogo.

Na experiência descrita, o que se percebeu foram práticas de atitudes fraternas. De acordo com Andrade:

É na fraternidade que o ser humano se projecta na exterioridade e se reintegra como Espírito, uma vez que, ao se exteriorizar o ser humano, é e, sendo nessa práxis se desdobra, enquanto homem pela mediação da natureza vê o outro como outro de si e sendo livre sabe que o outro também é livre. É na fraternidade que o homem sabe da igualdade e da liberdade, na conciliação com sua própria natureza se pensando nela (ANDRADE, 2010, p. 101).

O espaço da comunidade escolar é considerado um lugar onde é possível que os participantes tenham a compreensão de si e a compreensão dos outros, num movimento progressivo no qual a *ideia-força* de fraternidade se desenha da esfera singular para a valorização da pessoa. Buber (1987) afirmava que “o *nós* e a *comunidade* são realidades e estruturas antropológicas que resultam da relação *eu* e *tu* e, como expressão máxima dessa relação, clarificam de modo mais preciso a identidade e o diálogo” (BUBER, 1987, p. 87, grifos do autor).

O autor afirma “torno-me Eu na relação com o Tu”, com isso percebe-se a necessidade da relação face a face que possibilita a relação dialógica enquanto autêntica proposta de existência fundada no diálogo. No entanto, mesmo sem a possibilidade de uma relação presencial, este diálogo foi possível na experiência descrita, em que se observou a formação de uma pequena comunidade fraterna, pois a escola se posicionou a cumprir sua missão transformadora do meio.

É válido destacar que a fraternidade, ainda que associada à Revolução Francesa, surgiu anteriormente enquanto fraternidade cristã, influenciada pela mensagem de amor universal do cristianismo. Não apenas a fraternidade, mas também a igualdade e a liberdade são conceitos que encontram suas raízes nas mensagens deixadas por Jesus Cristo, que influenciou fortemente a cultura do mundo ocidental, onde surgiu uma dimensão prática da fraternidade intimamente relacionada com a “hospitalidade” monástica e a “solidariedade” social (TOZI, 2005).

Por muitas vezes é comum as pessoas confundirem os conceitos de fraternidade e solidariedade. Em várias situações são até utilizados como sinônimos. No entanto, de acordo com Comte-Sponville (1995) a solidariedade é insuficiente, por si só, para sustentar os processos solidários, necessitando por essa razão da fraternidade como sustentáculo ético/moral que alimente a virtude da justiça e justifique os atos de generosidade. Só assim serão autênticos atos de solidariedade e não meras ações caridosas.

Para Baggio (2005, p. 21), a fraternidade se torna necessária como sentimento que anima os processos (ativos) de solidariedade. Concluiu que “a solidariedade é demasiado interessada ou ilusória para constituir uma virtude”. O fato de não constituir uma virtude não impede que se constitua num valor.

O autor ainda afirma que

[...] o homem que vive o ideal fraterno reconhecerá no *outro* um seu igual em dignidade e configurará

o projecto de cidadania na adequação que mantêm com a liberdade e a igualdade, ao ultrapassar a fronteira do seu próprio egoísmo. A solidariedade, sob determinado ponto de vista, pode ser concebida e percebida enquanto configuração política da fraternidade. Contudo, “a solidariedade – tal como historicamente tem sido muitas vezes realizada – permite que se faça o bem aos outros, embora mantendo uma posição de força, uma relação vertical que vai do forte ao fraco. A fraternidade, porém, pressupõe um relacionamento horizontal, a divisão dos bens e dos poderes, tanto que cada vez mais se está elaborando – na teoria e na prática – a ideia de uma solidariedade horizontal, em referência à ajuda recíproca entre sujeitos diferentes, seja pertencente ao âmbito social, seja do mesmo nível institucional (BAGGIO, 2005, p. 22).

Na experiência descrita percebe-se que a fraternidade foi exercida num relacionamento horizontal, em que pais e professores se ajudaram mutuamente, para garantir o melhor aprendizado das crianças que seriam ensinadas através do ensino remoto. Neste contexto, a dimensão do diálogo também contribuiu para revelar o mais profundo sentido da existência humana, presente na palavra-princípio Eu-Tu defendida por Buber (1987). Para o autor, a relação existente entre estas duas esferas representa o fato primitivo, apresentado em forma de diálogo, relação essencial ou encontro.

3 Considerações finais

Indubitavelmente, o ano 2020 entrará para a História como uma das maiores crises sanitárias vivenciadas pela humanidade. A pandemia pela Covid-19 trouxe inúmeros efeitos na sociedade de todo o Planeta, sendo em alguns países mais e em outros menos impactantes, mas com certeza, únicos.

As imposições restritivas de circulação de pessoas e serviços, como forma de conter a propagação e contaminação pelo novo coronavírus, ocasionaram uma série de repercussões pessoais, sociais, sanitárias, educacionais, culturais, econômicas e políticas e provocam ainda resultados negativos e positivos. Angústia, medo, irritabilidade, frustração, ansiedade, aumento da disseminação de *fake news*, diminuição de renda, alteração no sistema imunológico, tensões diante dos novos cuidados e hábitos de saúde, mudança nos ritos de passagem e celebrações de datas comemorativas representam as consequências negativas (MACEDO, 2020; OPAS, 2020).

Já a oportunidade de reflexão e autoconhecimento, a queda nos índices de poluição e ruídos nas cidades, o que favorece a presença de animais silvestres, o crescimento de plantas e a melhora da qualidade do ar refletem a necessidade de investimentos mais sustentáveis pelos governos e, também, os pontos positivos do isolamento social (NIEDERAUER *et al.*, 2020).

Podemos observar outro aspecto positivo do isolamento social através da continuidade da Educação Infantil da escola apresentada, como a fraternidade e o diálogo, através da interação virtual entre educadores e pais, em prol do aprendizado dos pequenos estudantes. Isso comprova que, apesar da distância física e dos inúmeros desafios dos profissionais da educação e das famílias de alunos, é possível o encontro proposto por Buber (1987) e a fraternidade nos preceitos de Baggio (2005).

Esperamos que este relato motive a todos que o lerem, quanto às possibilidades na educação, não somente infantil, mas em todos os seus níveis, de forma exitosa, mesmo em tempos de pandemia pela Covid-19.

Referências

- ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. **Posicionamento ABMES sobre aulas remotas**. Disponível em: <https://abmes.org.br/noticias/detalhe/3700/posicionamento-abmes-sobre-aulas-remotas>. Acesso em: 16 maio 2020.
- ALVES, R. L.; RIBEIRO, M. D. O sentido e a importância do diálogo

em rodas de conversa na prevenção da automutilação entre adolescentes: um relato de experiência. In: SÍVERES, L.; LUCENA, J. I. A. (org.). **Diálogo**: uma perspectiva educacional. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade. Universidade Católica de Brasília, 2019.

ANDRADE, M. **A fraternidade como direito fundamental entre o ser e o dever ser na dialéctica dos opostos de Hegel**. Coimbra: Almedina, 2010.

BAGGIO, A. A redescoberta da fraternidade na época do “terceiro 1789”. In: BAGGIO, A. M. (org.). **O princípio esquecido**. 2005. Disponível em: http://www.ruef.cl/ruef_portugues/pdf/Introducao_A%20redescoberta_da_fraternidade_naepoca.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

BUBER, M. **Sobre comunidade**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. Lisboa: Editorial Presença, 1995.

COUTO, H. F. **A fraternidade na comunidade escolar**. 2012. 130 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Portugal, 2012.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educaçã**, n.19, p. 20-28, jan./abr.2002.

MACEDO, D. As “pandemias” dentro da pandemia. **Jornal do Campus USP**, 27 jul.2020. Disponível em: <http://www.jornaldocampus.usp.br/index.php/2020/07/as-pandemias-dentro-da-pandemia/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

NIEDERAUER, M.; GALVÃO, W.; BERNARDES, A. **Correio Brasileiro**: lições da quarentena: queda nos índices de poluição abre debate sustentável,10 ago.2020]. Disponível em: <https://www.correiobrasiliense.com.br/economia/2020/08/4867396-licoes-ambientais-da-quarentena.html>. Acesso em: 26 ago. 2020. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE (Opas). Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6130:covid-19-materiais-de-comunicacao&Itemid=0#atividade. Acesso em: 26 ago. 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF).
Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/>. Acesso em: 29 ago.
2020.

TOZI, G. A fraternidade é uma categoria política? In: BAGGIO,
Antonio Maria (org.). **O princípio esquecido**, 2005. Disponível em:
[http://www.ruef.cl/ruef_portugues/pdf/A_fraternidade_e_uma_](http://www.ruef.cl/ruef_portugues/pdf/A_fraternidade_e_uma_categoria_politica.pdf)
[categoria_politica.pdf](http://www.ruef.cl/ruef_portugues/pdf/A_fraternidade_e_uma_categoria_politica.pdf). Acesso em: 29 ago. 2020.

Bloco III

DIÁLOGO E FRATERNIDADE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

EDUCAÇÃO E FRATERNIDADE: UM DIÁLOGO FUNDAMENTAL

*Rosa Jussara Bonfim Silva**

Introdução

Em 1961, três padres responsáveis pela Cáritas brasileira¹ idealizaram uma campanha para arrecadar fundos para as atividades assistenciais e promocionais da instituição e torná-la, assim, independente financeiramente. A atividade foi chamada Campanha da Fraternidade e realizada, pela primeira vez, na Quaresma de 1962, em Natal (RN).

No ano seguinte, dezesseis dioceses do Nordeste realizaram a campanha, que, mesmo não obtendo êxito financeiro, serviu de início a um projeto anual dos Organismos Nacionais da CNBB e das Igrejas Particulares no Brasil, realizado à luz e na perspectiva das Diretrizes Gerais da Ação Pastoral (evangelizadora) da Igreja no País.

É habitual, no período da quaresma, a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) trazer um assunto que necessita de reflexão. Assim, foi lançada, em 1998, pela Igreja católica a Campanha da Fraternidade, com o tema “Fraternidade e Educação”.

Desde 1962, até os dias atuais, a Campanha da Fraternidade é uma atividade ampla de evangelização desenvolvida no tempo da quaresma, para ajudar os cristãos e as pessoas de boa vontade a viverem a fraternidade em compromissos concretos, no processo de transformação da sociedade, a partir de um problema específico que exige a participação de todos na sua solução (CNBB).

Em 1982, a Campanha da Fraternidade promoveu o tema: “Educação e Fraternidade”; já em 1998, o tema da Campanha foi: “A Fraternidade e a Educação” (CNBB, 2015). Ao observar

* Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB).

E-mail: rosajussarabonfim@gmail.com

¹ Disponível em: <http://caritas.org.br>. Acesso em: 11 out. 2020.

aspectos interdisciplinares ao campo da educação, percebe-se que a Campanha da Fraternidade fundamenta-se em fatores educativos e utiliza diferentes recursos para a propagação e perpetuação das discussões que permeiam os temas.

Em 2019, a Campanha da Fraternidade acentuou reflexões acerca das políticas públicas, mobilizando diálogos sobre históricas e atuais situações que compõem a realidade brasileira. Trata-se, portanto, de um tema que faz relação com a formação estrutural do País e tem interferência direta no território e na sociedade.²

Ao tratarmos da educação e da fraternidade, temos o diálogo como uma interação no espaço social, possibilitando a aproximação das pessoas, conforme afirma Freire (2016), porque o individualismo é o oposto da solidariedade; principalmente quando uma pessoa tem uma perspectiva individualista, pensa a mudança apenas em prol de si; em contrapartida, a fraternidade busca a mudança em favor da sociedade.

1 A educação e a fraternidade em momento de incertezas

*A incerteza foi sempre o chão familiar da escolha.
Zygmunt Bauman*

A fraternidade é o espelho de uma auto-observação da comunidade humana como um todo e, não somente do ser isolado. E, neste viés interativo, a educação tem a função de possibilitar a passagem fundamental de cidadão à pessoa humana com direitos e deveres. Bauman (1998) destaca a total desregulamentação, a insegurança e o despedaçamento das antigas redes de solidariedade e fraternidade, caracterizando a situação de incerteza radical.

Freire (2014) nos orienta que a educação não pode pautar-se pelo paradigma da empresa que dá ênfase apenas à eficiência. Este paradigma ignora o ser humano. Para este paradigma, o

² Disponível em: <https://campanhas.cnbb.org.br/>. Acesso em: 11 out. 2020.

ser humano funciona apenas como puro agente econômico, um simples fator humano. Dessa forma, Educação e Fraternidade se traduzem em consciência social, cultural e política da dignidade, consciência de que a educação fraterna possibilita o pensar no outro, o que, certamente, torna o princípio da fraternidade um direcionador do projeto político-democrático, enquanto norma preceptiva que considera a dignidade humana como marco da liberdade, igualdade e fraternidade.

Nesse momento de tantas incertezas, estes escritos buscam trazer uma educação fraterna, que emancipe e que construa pontes não apenas entre os processos educacionais, mas entre as pessoas. Com isso, aprendamos uns com os outros que precisamos respeitar as vivências, culturas e a história de cada um. Aprendemos ainda que cada pessoa, que cada sujeito que se educa, também educa a outra pessoa a partir das suas próprias vivências, independentemente de sua idade e do tipo de experiência que traz consigo.

A arte de educar é transdisciplinar, pois a educação cria espaços e condições para o diálogo, reciprocamente educativo entre as várias ciências e nos permite o reconhecimento de suas diferenças e semelhanças. Ou seja, as práxis educativo-intencionais, formais e não formais, estimulam a criatividade por meio de diálogos interativos, no processo de ensino e aprendizagem.

Para Freire (2014), não há a possibilidade de se fazer a revolução educacional baseada na concepção bancária, mas apenas com concepções pensantes, críticas e reflexivas. Podem-se ser realizados processos educativos vinculados à fraternidade, ou seja, uma educação que una as pessoas. Nesse tecer discursivo, o autor reforça que o fracasso das políticas educacionais, lastreadas na globalização atualmente hegemônica seja a verificação de que o analfabetismo de milhões de pessoas, no Brasil, continua a nos desafiar e nos envergonhar.

McLaren (2001) reforça que a pedagogia crítica é uma forma de libertação das pessoas, de forma que eles possam se tornar disponíveis para a sua imaginação coletiva. Assim, a importância

da interferência da subjetividade, no processo de aprendizagem, de modo especial, a importância de uma educação fraterna. A prática política que se funda, em grande parte, na compreensão mecanicista no Brasil, reduz o futuro das nossas crianças e inibe a possibilidade de emancipação social, política e cultural. E, com efeito, a educação brasileira está, fortemente, ligada a modelos padronizados.

Para Delors (1999), o ato educativo deve proporcionar a descoberta do outro e, ainda, promover momentos comuns que valorizem a experiência humana como um dos pontos de partida na resolução de conflitos. Conforme afirma Gadotti (2007), é preciso reconhecer que o contexto atual coloca novos desafios para a escola, o ensino, o professor, o aluno e a comunidade.

Assim, ao entendermos a fraternidade na perspectiva de compreender o outro e exercitarmos a empatia por meio do ato solidário de dialogar, permitimos que as pessoas se sintam responsáveis umas pelas outras. Portanto, o ato educativo está na capacidade de refletir, fraternalmente, acerca da nossa realidade, das nossas complexidades, por meio da pedagogia do diálogo, do encontro e da fraternidade e, assim, colocar em prática um projeto de esperança e de harmonia.

2 Diálogo e fraternidade

*Somente a fraternidade pode garantir uma paz
duradoura
Papa Francisco*

No contexto da Campanha da Fraternidade, que está sendo realizada, em 2021, de forma ecumênica, tem-se como tema: “Diálogo e Fraternidade: compromisso de amor”, trazendo como lema: Cristo é a nossa paz. Para discutirmos essa proposta, traremos uma tríade: Diálogo como forma de inclusão escolar; Diálogo entre saberes e sujeitos; Diálogo e conhecimento. A palavra “diálogo” deriva de duas raízes: “dia”, que significa “através de”,

e “logos”, que significa “palavra”, ou, mais particularmente, “por meio da palavra”.

E, assim, iniciaremos nosso tecer discursivo afirmando que o diálogo só terá continuidade, engajaré e transformará a realidade das partes interessadas, se for capaz de propor significados novos e fomentar a ressignificação de velhas experiências, fornecendo um propósito à participação coletiva e à fraternidade.

2.1 Diálogo como forma de inclusão escolar

Tratar de inclusão escolar significa dialogar a respeito da compreensão da capacidade de cada educando; interagir por meio de situações estimulantes; estar atento aos graus de dificuldade e de complexidade que proporcionem aos professores e estudantes aprendizagens significativas, e diálogos autênticos que desafiem a criatividade e ruptura das ideias preestabelecidas.

Dentro dessa visão inclusiva, é possível aliar o educador ao educando, dada a necessidade de atingir a globalidade do indivíduo, através da aprendizagem compreensiva e contextualizada, fazendo interagir saberes e experiências já adquiridos com a ajuda do professor, em uma perspectiva construtivista. Ou seja, para Vygotsky (1991), a aprendizagem ocorre com a ajuda do professor, mas também com todos os estudantes e suas particularidades, em um contexto ao qual pertence cada um dos indivíduos, valorizando saberes e experiências de todos, com seu nível de funcionalidade, numa perspectiva interativa de desenvolvimento.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), as escolas devem reconhecer as complexidades e diversidades dos seus educandos; o sistema escolar deve buscar e organizar-se de modo a satisfazer as necessidades dos educandos; é necessário adaptar-se aos ritmos de aprendizagem e garantir qualidade de educação a todos. E isso envolve uma boa organização escolar, adequação dos currículos, qualificação dos docentes, para que haja boas estratégias de aprendizagem.

2.2 Diálogo entre saberes e sujeitos

O diálogo é algo inerente ao ser humano, e tem em seu cerne o poder de transformação. É pelo diálogo que buscamos conhecer e ter fé no ser humano, na sua condição humana. No diálogo entre saberes e sujeitos, há um processo, uma construção da consciência crítica. Consciência de que existir humanamente significa repensar o mundo e modificá-lo. Para Freire (2014), o diálogo surge do mundo, para conscientizar o indivíduo e o mundo do outro. Ou seja, a palavra é dita por todos.

A palavra é um direito primordial, proibi-la é um assalto desumanizante. Conhecimento é construído no diálogo entre sujeitos, pois conhecimento é consciência da realidade e da condição humana. O diálogo entre sujeitos deve preceder de uma educação não alienada e não alienante. Nesse sentido, as experiências sociais não podem ser desperdiçadas, pois são amplas e variadas e trazem em seu bojo tradições científicas, culturais e sociais de grande relevância. Colaborando com essa narrativa, Canclini (1997) considera que o encontro de saberes pode implicar processos de hibridação cultural, no qual se valorizam os saberes locais produzidos por diferentes culturas.

Para Habermas (1987), o diálogo é um agir comunicativo, em que o verdadeiro diálogo exclui uma concepção exclusivista do fazer, ou seja, através do diálogo é possível investigar e compreender os processos que fragmentam e interferem na comunicação real entre os indivíduos. Isso exige mudança na forma de pensar e agir. O diálogo entre o saber e o ser precisa abrir mão de velhas práticas e pensar em uma educação que transforme o fragmento em união, o isolamento em fraternidade.

2.3 Diálogo e conhecimento

Ao iniciarmos a discussão acerca do diálogo e do conhecimento, podemos afirmar que Vygotsky (2001) e Bakhtin (1992) realizaram uma verdadeira ruptura epistemológica ao trazerem à luz que o conhecimento está além das ciências

humanas, ou exatas, pois o verdadeiro conhecimento amplia constantemente o conceito de ciência por meio de dimensões éticas e estéticas.

Ao falarmos de conhecimento, conforme afirma Bakhtin (1988), faz-se necessário pensar o lugar fora do outro, portanto ser exotópico/excedente de visão, ou seja, quanto mais a busca pelo conhecimento dialogar com as variáveis existentes, melhor e com maior fidedignidade será a compreensão da realidade.

A compreensão bakhtiniana elucida duas consciências, dois sujeitos: uma forma de diálogo seria o locutor, e o interlocutor seria palavras e contrapalavras. Somente dessa maneira, é possível a construção de sentidos. Sentidos cuja compreensão, na ótica de Vygotsky (1991), só se dará ao compreendermos as forças fundamentais que as constituem. Este encontro ético, estético e com sentido coloca questionamentos norteadores entre diálogo e conhecimento: Que compromissos assumimos, enquanto educadores e pesquisadores? Até que ponto nos inquieta a sociedade atual? Que sociedade almejamos e precisamos construir? Enquanto educadores e pesquisadores, estamos a serviço do que e de quem? Compreendemos e transformamos a nossa realidade?

Pensar é inquietar-se, é um diálogo contínuo conosco mesmo. Ajuizar acerca destas questões é fazer uma reflexão acerca do sentido social, político, histórico e educacional em que vivemos. Assim, o diálogo e o conhecimento se realizam por meio de uma vivência participativa, por um ato ético complexo que permeia e se concretiza no encontro do eu e do outro.

3 A fraternidade como princípio educativo

*A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca. E ensinar e
aprender
não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da
alegria.*

Paulo Freire

A educação, em uma visão dialógica e interacionista, busca identificar os fenômenos que agregam a prática pedagógica. Freire (2016) nos ajuda a perceber os fenômenos que influenciam o processo educativo, ao afirmar que é preciso haver olhos e escuta atenta e crítica da realidade e para a realidade.

Nesses termos, a pedagogia se funde à filosofia que consiste no amor à sabedoria, conhecendo seus valores, suas verdades e, de modo geral, sua aplicação na linguagem. Freire em uma conferência na Tanzânia, em 1971, trouxe à luz a concepção de que não devemos reduzir as situações apenas do ponto de vista da realidade educacional, mas buscar perceber e aprofundar a compreensão dos variados fatores que integram o processo educativo, ou seja, ter um olhar fraterno diante da cultura popular, das relações sociais, das manifestações e reações diante de fatos que ocorrem no espaço escolar e na sociedade.

No contexto contemporâneo, estamos diante de muitas transformações, no entanto, carecemos de reflexões efetivas sobre a educação, como os aspectos sociais influenciam na esfera escolar. Dessa forma, ao entender e refletir como e contra o que se apresenta no mundo, é preciso assumir uma postura fraterna do eu ou do ser propriamente dito.

Nesse sentido, Freire (2016) argumenta que a educação não pode basear-se numa ação mecanicista e conteudista, mas deve perceber que o ser humano é vivo, pensante, ativo e traz consigo vários fatores que influenciam a intencionalidade educativa, ou seja, os fenômenos mudam, quando mudam pensamentos, consciência, ações, emoções e reações. Uma pedagogia conservadora observa os objetos com os mesmos olhos, sem se atentar aos detalhes; remete-nos a ideias cristalizadas, deixando passar despercebida a existência de algo a mais que está implícito ou velado.

Uma pedagogia fraterna, ao contrário, observa o ser, sua existência, sua constituição e manifesta-se com a preocupação básica sobre as situações que ocorrem, por meio de fenômenos que não se ajustam a outras formas ou não conseguem entrelaçar-se. Uma relação fraterna busca discutir sobre aquilo que o outro

percebe em relação ao mundo, às pessoas, suas inquietações e suas hipóteses.

Em uma pedagogia fraterna e coerente, pode-se observar o ato puro, que se destaca principalmente por meio da expressão do pensamento, pois os atos humanos não podem ser marcados em algo que não seja mais duradouro do que ele mesmo. Todo ensinamento diversificado pelo mundo está dirigido pelo conhecimento, tanto do senso comum quanto do científico, em que as informações se diversificam e se fundem. Conforme afirma Freire (2016), somos seres inacabados e influenciados pelos fenômenos culturais, sociais, emocionais, que transcendem uma visão reducionista do ser.

Uma pedagogia embasada no diálogo, na fraternidade é evidenciada pela busca por um eterno aprendizado, com relação ao ser humano, observando constantemente o poder da relação com a história social e cultural, dirigida por um processo de ensino e aprendizagem dialógico e transparente. Podemos classificar isso como o lado de dentro e o lado de fora, em que o lado de dentro se vive e também se descansa das instituições, é onde todas as emoções humanas são libertadas e refletidas, para que o corpo possa descansar perante a realidade dos seres vivos. Já o lado de fora é onde são trabalhadas suas finalidades, ou seja, todo sonho e toda estimativa do ser vivo estão ligados diretamente a isso.

Para Buber (2001), os deuses desconhecem os homens, enquadrando-os como exemplares e como objeto. Nenhuma pessoa conhece uma comunidade no todo, assim como a comunidade não conhece seus membros; o dinheiro não compra a educação nem a vida, e o sentimento não gera uma vida pessoal. Concordamos. Considerando essa assertiva, Freire (2016) argumenta que não podemos interferir na autenticidade do outro. Uma sociedade que agrupa um conjunto de desconhecidos sem se conhecerem como irmãos, somente praticam um ato de ligação, porém uma comunidade não nasce por esse sentimento, ela é gerada por uma relação de vida, de fraternidade e de união, da qual parte a necessidade de viver e conviver.

No processo educativo, a fraternidade é a forma da compreensão da consciência. E, por consequência, surge um ato. Então, podemos afirmar que tudo se refere às experiências de vida que envolvem atos humanos. Pois, qualquer ação feita será um ato diferente, tudo que se fizer no dia a dia será um diferencial, tanto para o educador quanto para o educando. Todo ato traz consigo uma referência intencional com sua objetividade. Por fim, sempre que houver uma imaginação, um pensamento, uma intenção ou qualquer outro tipo de atitude tanto física quando emocional, haverá um ato.

4 Considerações finais

Com o objetivo de concluir nossos escritos, trazemos Santo Agostinho (2017), ao afirmar que o amor aproxima, e nos faz sentir-se parte do outro. Portanto, para esse autor, o amor é o propulsor da fraternidade, pois, à medida que aquele que ama vai em direção ao outro e nessa incidência, há uma expressão verdadeira do ser tal como ele é.

A escola está hoje diante do desafio de encontrar um funcionamento mais integrado para os aspectos afetivos e cognitivos presentes em todo o processo de ensino e aprendizagem. É um grande desafio, mas educação é esperar, do verbo esperarçar. Ou seja, cada um deve compreender que temos uma função pulsante e promotora de mudanças, a educação somos nós e, se queremos que as engrenagens educativas fluam com fraternidade, união, diálogo e empatia, devemos começar por nós enquanto educadores e questionar: Que ações podem ser empreendidas para o avanço do processo a uma aprendizagem fraterna?

As ações educativas devem pactuar os saberes: conhecimento e sentimentos, ação e reflexão, atitudes e valores, a partir da compreensão do processo de formação humana, para a construção de uma sociedade fraterna, justa e solidária. E, por fim, buscar em nossa formação, enquanto pessoas, o exercício intelectual e espiritual, pelo qual possamos chegar à descoberta da verdadeira sabedoria em busca da paz e da fraternidade.

Referências

- AGÊNCIA BRASIL. **Acesso à internet é exclusivo no celular para 59% no Brasil**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2020-05/acesso-internet-e-exclusivo-no-celular-para-59-no-brasil>. Acesso em: 21 jun. 2020.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. São Paulo: Editora Vozes, 2017.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAUMAN, Z. **O mal-estar na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BUBER, M. **Eu e tu**. Trad. do alemão, introd. e notas de Newton Aquiles von Zubem. São Paulo: Centauro, 2001.
- BRASIL. [Constituição de (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2017**. 2017.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: MEC, 1994.
- DELORS, J. Os quatro pilares da educação. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. **Publicado em forma de livro no Brasil, com o título: Educação: um tesouro a descobrir (Unesco, MEC)**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da solidariedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, M. **Educar para um outro mundo possível**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

HABERMAS, J. **Teoria de la acción comunicativa y estudios previos**. Madrid: Cátedra, 1987.

MCLAREN, P. Traumas do capital: pedagogia, política e práxis no mercado global. *In*: SILVA, L. H. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 81-98.

UNESCO, Comissão Nacional. **Alfabetização para todos**, 2018. Disponível em: <https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi/alfabetizacao-para-todos>. Acesso em: 15 fev. 2021.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

EDUCANDO PARA A FRATERNIDADE: DIÁLOGO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

*Edney Gomes Raminho**
*Felipe Fontineles Martins***

Introdução

*Há quem acredite que a ciência é um
instrumento para governarmos o mundo.
Mas eu preferia ver no conhecimento
científico um meio para alcançarmos não
domínios, mas harmonias.
Mia Couto*

O modelo capitalista de ideologia bancária procura criar um padrão de educação distanciado das realidades de aprendizagem das crianças e das famílias, principalmente das mais vulneráveis, como uma forma ideológica de controle social. E, deste modo, uma estratégia de controle também subjetivo velado, pela qual o sujeito não se percebe sendo manipulado pelos aparelhos ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1996), reproduzindo modelos de pouco ou nenhum diálogo com sua condição social e com a fraternidade que o harmoniza consigo e com seus pares.

Por esta perspectiva, não se reconhecendo e, não se compreendendo como parte do meio em que vive, o sujeito se exclui das práticas sociais cidadãs, potencializando-se à vulnerabilidade para a manipulação. Ele se torna adaptável a tudo o que lhe oferecem, mesmo que não seja o que ele precisa para se sentir representado como pessoa e cidadão.

Na escola, esta realidade comparece de maneira direta ou indireta. Pois, pelo fato de o sujeito não se sentir membro do

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

** Acadêmico de Direito do Centro Universitário Icesp de Brasília. E-mail:
felipefmf16@gmail.com

meio, integrado e integrador dele, a realidade e as situações de convivência nas quais ele se insere pouco lhe significam e lhe fazem sentido; pouco o envolvem a sentir-se e a apropriar-se de sua cidadania de direito, e o oportunismo da exclusão se expande. O que o mercado oferece às pessoas é por elas recebido sem questionamentos e adotado como padrão de verdade.

Como fator de reafirmação deste cenário, assiste-se à invasão da era de consumo em que as pessoas são abduzidas a serem, porque compram, consomem e se consomem no mercado – um processo de naturalização de sofrimento das pessoas pelo apagamento de si mesmas e pela exacerbação da substituição da pessoa pela coisa, a objetificação do sujeito (BAUMAN, 2008). Um modismo cada dia mais difícil de ser modificado, de aniquilação das subjetividades.

Esta condição de aniquilamento subjetivo, de exclusão, de reproduções para a massificação leva o sujeito, as famílias e a sociedade a assumirem uma educação com padrões prontos, sob o imperativo do Estado mercantil. Educar passa seguir generalismos de imposição para um mercado, para um modelo de consumo, em detrimento da formação de pessoas sensíveis, envolvidas com a transformação emancipadora da sociedade.

A esperança seria a escola. Pelo injuntivo do mercado, ela também, por vezes, oferece condições de aula por massificação de conteúdos, por número de pessoas em uma sala. E as condições de aprendizagem vão se mostrando um desafio complicado na práxis, de luta da subjetividade contra a imposição mercantil, uma vez que o modelo validado é o que dá mais lucro. O modelo quantitativo por cabeça, não o qualitativo por subjetividades.

Dado este amálgama cristalizado, educar, considerando a não massificação, a individualidade da pessoa humana requer tempo, diálogo, encontro, o que não é parte do objetivo da massificação capital na educação, um dos bens mais caros da pós-modernidade ocidental. Constrói-se uma educação ludibriada pelo projeto de fortalecimento do consumo de coisas. Como consequência, a essência de aprender de maneira integrada ao meio para viver bem vai se fluidificando em coisas.

Na contramão do processo humanizatório, vender modelos de educação vai se reafirmando como empreendimento de promoção das diferenças sociais. Quanto mais cara a educação e os objetos promovidos por ela e para ela, maiores as diferenças sociais, dados os apagamentos e as submissões subjetivas. Maior, por sua vez, a possibilidade de alargamento das desigualdades. Quando uma família adota este modelo, cria-se o vício da replicação dele nas gerações futuras como uma espécie de nó górdio.

São retratos administrados pela classe média e endossados pelos mais vulneráveis como referência a ser seguida, um deixar-se levar pela correnteza. Cria-se um padrão de realidade distante, impossibilitado aos mais desvalidos, ampliando-se as barreiras entre ricos e pobres. Muitas riquezas plurais sendo diluídas, esfaceladas por uma correnteza feroz.

Quanto maior o cenário de crises sociais, mais estas situações de diferenças sociais vão sendo desveladas. A saber, por exemplo, as crises causadas por antidiálogos, fragmentações, polarização e fanatismo político-religioso apontam que estes muros são ainda mais altos e bem concretados. Fato evidenciado pela crise sanitária mundial da segunda e início da terceira década do século XXI, ocasionada pela pandemia de Covid-19, colocando à prova em que medida os conhecimentos reconhecidos estavam a serviço da qualidade de vida, e se os objetos e as ideologias adotados responderiam às necessidades sanitárias, educativas, econômicas e sociais do ser humano e se haveria uma medida sustentável para enfrentar a crise.

Estas são algumas das questões em debate pelo paradigma emergente, a exemplo de Morin (1996, 2005, 2011, 2014, 2015) e Santos (1997, 2017). Estas obras propõem repensar a educação por uma perspectiva dialética e dialógica, visando às relações de saber por caminhos de promoção de um mundo mais justo, questionador das emergências coloniais e aberto a novas possibilidades de aprendizagem, plurais e democráticas, de respeito à subjetividade e à individualidade do sujeito pelo diálogo entre culturas de aprendizagens. O que parece contribuir, para romper os abismos colonialista-ideológicos de um Estado mercantil.

Isso, porque pela imposição ideológica, o modelo de educação ocidental ainda insiste em repetir a lógica abissal e bancária imposta pelo mercado de massificação global. A educação criativa, dialógica e de respeito à individualidade do sujeito para o respeito plural, para compreender e construir uma educação democrática, responsável pelas mudanças no mundo e com uma convivência ecológica, ainda se mostra um desafio.

Romper este cenário exige a formação crítico-reflexiva constante do professor e a não massificação da educação pelas instituições de educação – da educação básica à superior ciclicamente. Para tanto, é preciso buscar compreender os liames, ou o responsável por promovê-los na relação entre estas duas esferas da formação educativa. Neste ponto encontramos a extensão universitária, dado seu compromisso social de promover a interação da universidade com a comunidade, articulando-lhes encontros de um universo comum ao desenvolvimento e progresso mútuo, como convite a refletir sobre: Quais seriam algumas possibilidades à extensão universitária, para fortalecer uma educação criativa de encontro com a subjetividade e com a liberdade criativa na Educação Básica?

Para refletir sobre esta questão, partilham-se aqui vivências de aprendizagem que buscam envolver, respeitar e despertar a liberdade, a criatividade, o aprendizado sensível e significativo voltado à compreensão subjetiva das relações de vida. Todas estas vivências foram articuladas e fomentadas pela extensão universitária, pensando e oferecendo uma educação de formação humana com vistas à valorização da subjetividade, da sensibilidade e da criação para a interatividade, como convite à aprendizagem de transformação de realidades.

1 Luzes cativas do diálogo para a transformação social

O diálogo do Ensino Superior com a Educação Básica aparece então como aquele que pode iluminar e fortalecer o anseio de uma sociedade construída para o desenvolvimento humano. Uma educação assim pensada alimenta o desejo do sujeito de criar e

recriar o que ele mesmo faz, participando e retroalimentando a criatividade, resistindo contra os desequilíbrios emergentes de imposições ideológicas contrárias ao bem-estar social.

À extensão universitária identifica-se esta tarefa dada sua missão com a universidade de integrar-se

[...] à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018, p. 2).

Por isso, no corpo da extensão, a universidade constrói seu papel permanente de romper fronteiras, nutrir conhecimentos e retroalimentá-los pelo contínuo dialógico com a comunidade (SÍVERES, 2011), inclusive, com ações nas escolas e demais instituições de ensino básico. Por meio deste processo são desvelados fenômenos da comunidade pelos quais a universidade deve enveredar suas ações, transformando-se ao passo que transforma a comunidade onde está situada. A comunidade, por sua vez, sendo transformada, consolida e justifica o sentido da universidade permanecer ali e criar oportunidades de ensino, pesquisa e extensão futuras para um contínuo dialético e dialógico do conhecimento.

Nesta perspectiva, pela extensão universitária, pode-se promover a gestação, a comunhão e a manutenção de matéria-prima à revelação de saberes os quais mantêm, recriam e dão vida à existência da universidade pelos seus projetos pedagógicos e pelo desenvolvimento técnico-científico por meio dos fenômenos sociais, científicos e culturais. Nesse ínterim, a extensão universitária oportuniza perceber, refletir e elaborar instrumentos de (trans)formação mais próxima à realidade social comunitária, abrindo-lhe caminhos para se desenvolver e galgar o progresso imbricado aos princípios extensionistas.

Para tanto, a extensão assume na instituição atendida a missão de oferecer aos seus pares, membros comunitários, seus estudantes e professores, espaço para aplicar, refletir e reconstruir o conhecimento elaborado por meio do ensino e da pesquisa surgida no seio da extensão pelos fenômenos constitutivos da vida, dentro e fora da universidade. Este movimento busca garantir a formação cidadã dos pares ao passo que, vendo-se como parte da comunidade, formando-se graças aos fenômenos nela gestados, e transformando-a por estas trocas de conhecimento, cuidem ainda mais de si mesmos enquanto cuidam da comunidade local, da sua cultura, da sua história, das suas subjetividades.

Nessa relação sustentável de aprendizados, tem-se também como princípio fortalecer o compromisso mútuo da comunidade e da universidade de se manterem em parceria (BRASIL, 2018). Assim, vai se tecendo a harmonia das relações dialógicas entre ambas. Para isso, a universidade é chamada a se envolver e a cativar as adjacências, reconhecê-las como diversidade comum.

Fato curioso é que a constituição universitária conta com a diversidade de muitos fios sociais na figura de seus estudantes, professores e colaboradores de cada setor. Este conjunto diverso de fios no/do interior da universidade, responsável pela sua engrenagem, representa em si a comunidade dentro da universidade. O trabalho, a história, a forma de viver e de trabalhar de cada um destes são cativos da extensão, ao passo que também são fios do ensino, da pesquisa e da funcionalidade administrativa da instituição universitária. São sementes da e para a comunidade. Portanto, partes vitais para a universidade se consolidar como instituição que se reconhece no saber das pessoas que a representam e a compõem.

As vozes destes atores, suas percepções, intuições e vivências são fios da comunidade. O encontro desses fios pelas suas nuances particulares, comuns e transcendentais, agrega-se mutuamente e liga a universidade à adjacência pelo sentido das suas histórias, das suas vivências, de suas raízes e de seus matizes transculturais de anseios e sonhos muito (a)diversos. Deste agregado complexo, reflete-se sobre e visiona-se uma sociedade

desejosa de conhecimento (cons)ciente da casa comum que é própria à comunidade, o ambiente onde se insere; reconhece-se a comunidade em cada pessoa constitutiva da universidade, como uma parte do todo da própria comunidade como a casa comum da universidade. E, assim, o sentido do conhecimento universitário, do jeito de pensar, programar, partilhar e multiplicar o conhecimento tende a ser cativado de modo mais sensível, mais respeitoso e cuidadoso. E, desta feita, o papel ético da extensão vai sendo zelado e consubstanciado.

Por este modo de ver, a universidade caminha rumo ao sentido da fraternidade dos conhecimentos. O respeito, o cuidado com o diverso fraterno começa pelo respeito à constituição de pessoas e pelo reconhecimento que a instituição tem por elas. A pluralidade delas compõe a riqueza universal do sentido de ser universidade, ou seja, de buscar saber do universo pela diversidade nela circunscrita e sem a qual a universidade não existiria, por ser seu corpo funcional.

Deste modo, a extensão cumpre seu papel de estabelecer a interação dialógica com a comunidade, intervindo nas situações complexas urgentes, conforme prevê a Resolução que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior brasileira (BRASIL, 2018). E a instituição de Ensino Superior justifica seu sentido de ser pelas necessidades da vida dentro e fora do seu espaço institucional, refletindo a relação parte – todo imanente ao movimento complexo constitutivo da vida e da aprendizagem, como caminho para o desenvolvimento, inclusive, intermediando conhecimentos e ações nas instituições de Educação Básica.

Para tal fim, às vivências aqui tecidas perpassam o trabalho da extensão na Educação Básica por meio da arte, explorando a criatividade, a ludicidade e suas aberturas de encontro e cuidado à comunidade, às crianças e adolescentes, reafirmando o compromisso cidadão da juventude e dos adultos. E, desta forma, religando-se às diretrizes e aos princípios da extensão universitária em especial no tocante aos seus artigos 5º e 6º, ao defenderem que a extensão deve se preocupar com a formação integral de seus envolvidos, modificando-se a si mesma e à

comunidade externa, a partir de atividades culturais, tecnológicas educativas (BRASIL, 2018). Fatores, por sua vez, imanentes ao desenvolvimento mútuo dos envolvidos na extensão.

Por este movimento, a extensão universitária fomenta uma sociedade do conhecimento comprometida com o bem-estar do presente para o futuro, visando ao reconhecimento das representações e dos sentidos subjetivos das unidades diversas, plurais tão caras à riqueza e à prosperidade das emancipações sociais pelo investimento do humano. Encontramos nesse sentido o que defende Síveres (2013, p. 21), “como a unidade está na diversidade e a diversidade se encontra na unidade, a relação dialógica entre esses dois movimentos se projetam tanto para a sua institucionalidade quanto para a sua universalidade”, ou seja, para cativar o universal, parte-se do respeito da comunhão com e pela diversidade.

1.1 Experiências em diálogo

A ideia de experiência que alimenta esta escrita é tecida em Santos (1997) e Larrosa (2002), para os quais o sentir, o imbuir-se da experiência integra pesquisador e fenômeno pesquisado por uma (re)significação unidual. Nessa perspectiva, o sensível integra-se ao fenômeno, nutrindo-se reflexivamente no seio de uma ciência aberta, de aportes epistemológicos sensíveis ao diálogo transcultural, visando a um entendimento plural da vida e das relações que o sujeito nela estabelece pelo diálogo com o fenômeno subjetivado, apreendido, revelado.

Por este modo de ver, a experiência mergulha no sentido de que todo e parte são indissociáveis e interdependentes. Ela cativa a essência de coexistência histórico-cultural do sujeito com a experiência propriamente, pois não há experiência sem sujeito e sujeito sem experiência. Como dizia o poeta Mia Couto, nem todo ser escreve, mas todo ser humano tem uma história, uma experiência escrita na sua vivência, no seu contato com o mundo. O sujeito é parte da experiência, assim como esta existe em virtude do sujeito e sob seu olhar lançado sobre ela.

Por este aporte de experiência, partilham-se aqui três experiências consubstanciadas pelo diálogo da extensão universitária com a Educação Básica. O ponto de partida comum é a ludicidade para a interatividade (WALLON, 2007; VYGOTSKY, 2010), enraizada pelo diálogo transdisciplinar (NICOLESCU, 1999; 2002) e pelos seus matizes na teoria da complexidade (MORIN, 2015). O diálogo com a comunidade acontece através de brincadeiras, jogos e recreações, instrumentos pelos quais perpassam a complexidade, quando tomados sobremaneira para a recriação. Por este ponto, crianças, adolescentes e famílias são convidados a brincar, interagir e a construir sua própria representação de um conteúdo por uma recriação, outra história, outro jogo, outra brincadeira, outra arte individual.

A primeira experiência em partilha é um projeto intitulado *Recreatearte* – recriação de obras literárias em outras formas de expressão da arte – para escolas públicas do Distrito Federal. Dele nasceu minha pesquisa de mestrado sobre a relação do diálogo e da dialogicidade como condutores à leitura como fenômeno transdisciplinar (RAMINHO, 2019). Uma produção na qual ecoam convívios e aprendizagens do ensino-extensão-pesquisa. Ao passo que participava das disciplinas do mestrado, as produções do *Recreatearte* vinham à memória como exemplos dos entendimentos de educação à cidadania (FREIRE, 2011), a interdependência desta cidadania de uma cabeça bem-feita, aberta a novas aprendizagens (MORIN, 2014) e dos diálogos de cuidado com a subjetividade, abrindo-lhe novos percursos de vida (NICOLESCU, 1999; 2002) pela leitura recreativa de vidas. Ressoava que a forma como a leitura é representada por uma pessoa é uma das partes desta representação, não o seu todo, embora ela seja integrante de um todo, que não, necessariamente, é o sujeito e tudo o que ele entende de leitura, mas desdobramentos, mosaicos deste entendimento.

Ao atuar na extensão, via na prática o que lia, discutia e refletia no mestrado. Ali também reluzia o que, como professora na universidade, podia discutir, entender e cativar pela extensão na rede pública de ensino. A relação ensino, pesquisa e extensão e o porquê de a extensão ter consigo um compromisso tão importante

para a construção do conhecimento, bem como seus reflexos em uma sociedade sensível e mais justa pelo conhecimento, ficavam mais claros. Reflexos constantes desta construção de saberes compareciam, ao passo que se tornava possível levar o diálogo da educação às escolas, à universidade valorizando e estimulando a subjetividade dos envolvidos.

A segunda experiência é um novo embrião gestado pela extensão, polinizando ensino, pesquisa e retroalimentando a extensão. Trata-se de uma tessitura conjunta com um estudante de Direito da instituição de fomento.¹ Uma vivência de oportunidade ao ensino da leitura do texto da lei em escolas públicas do Distrito Federal, como caminho para a construção da cidadania em Freire (2005, 2011, 2015). É intitulada de *Cidadania é legal: começa com leitura e dela para a vida inteira*. Uma transcendência de experiências – de orientando a orientador para um orientando que educa crianças e que compartilham mutuamente suas vivências com suas famílias e com a sociedade.

No meio deste percurso, nasceu uma nova esperança de aprendizagens para a amplitude do nosso diálogo, expandindo-se para novas esperanças de reconhecimento subjetivo da cidadania pelas crianças e adolescentes que participavam do projeto. As delegações da União Europeia e a Embaixada da Polônia no Brasil promoviam um concurso de desenhos sobre os direitos da criança. Inscrevemos o projeto e apreciamos a alegria da comunidade escolar e da extensão com os prospectos de parte das produções recreativas das crianças, passeando por um mundo um pouco mais amplo que aquele inicialmente previsto – transcendências reluziam.

A terceira experiência é um fio tecido no projeto *Extensão abre caminhos*,² pensado para estreitar diálogo e acolher a comunidade com o apoio educativo para as crianças, durante a crise pandêmica de Covid-19 no ano de 2020. Como o momento

¹ A instituição de fomento desta e das demais ações extensionistas aqui partilhadas é o Centro Universitário Icesp de Brasília.

² Link da brincadeira gravada: disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VdgbntU5VMc>. Acesso em: 10 set. 2020.

em si já configurava sofrimento e desequilíbrios, característicos da crise, sensibilizou-nos que, mais que em outro tempo, a comunidade precisava ser acolhida, abraçada e apoiada para tratar a educação das crianças. Até mesmo porque aquelas da rede pública não tinham a previsão de retorno das aulas, ainda que em formato remoto. Elas estariam em casa por tempo indeterminado até que a pandemia de Covid-19 cessasse e precisariam de um alento até que pudessem retornar com segurança à escola. Lidar com a educação das crianças e com o trabalho remoto ao mesmo tempo em casa aparecia como algo desafiante e incerto às famílias.

Por isso, o projeto *Extensão abre caminhos* procurou pensar quais brincadeiras seriam mais apropriadas, significativas e como orientar a fazê-las cuidando para que o diálogo afetivo e a aprendizagem significativa acontecessem em consenso com os sentimentos despertados à família e seus consequentes reflexos nas crianças, nas aprendizagens em desenvolvimento pela presença, cativando a proximidade entre os envolvidos pelo diálogo contínuo (SÍVERES, 2015).

Parecia-nos que os instrumentos ao cativo desta relação poderiam ser jogos, brincadeiras e dicas de lazer educativo. Assim estimularia o diálogo de afeto, de prazer por estar junto no isolamento social, mitigando sofrimentos da crise, ao passo que contribuiria com o aprendizado coletivo da família, inclusive, de respeito às suas diferenças.

Em virtude do isolamento social, o recurso possível para estabelecer este percurso era as mídias digitais pelas redes sociais. Então, as brincadeiras e os jogos eram propostos por meio de vídeos, gravados por uma equipe composta por uma psicóloga,³ a professora que vos fala e mais uma pesquisadora da educação,⁴ sob a orientação da Pró-Reitora de Extensão,⁵ lapidados e postos nas redes pela Assessoria de Comunicação (Ascom) institucional. Partilha-se aqui a experiência de preparo do vídeo sobre a brincadeira *Boca de forno*, como um convite à reflexão

³ Professora Mestre Nathália Inês de Carvalho Zaranza.

⁴ Professora Especialista Patrícia Matão.

⁵ Professora Doutora Tânia Maria de Freitas Rossi.

sobre o processo dialógico de integração entre culturas de tempos diferentes e de provocações para partidas de aprendizagens.

Esta tríade propositiva procura promover a aprendizagem leitora com estratégias lúdicas, interativas e mobilizadoras do olhar sensível (WALLON, 2007; VYGOTYSKY, 1984) pela recriação artística e lúdica. Este modo de ensinar abre caminhos para educar, respeitando-se as liberdades e pluralidades subjetivas, cativando-as às transcendências recriadas pelo aprendiz-artista (NICOLESCU, 2002), um caminho de surpresa para cada estudante pelas descobertas reveladas.

Ressoam, portanto, aqui aprendizagens, sentimentos constituídos no circuito das experiências de ressignificação da extensão universitária à comunidade, com foco na rede pública de ensino do Distrito Federal. Cada percurso, uma redescoberta, uma (des)reconstrução epistemológica e de aberturas a conhecimentos, encontros e diálogos com aprendizagens que, sendo reveladas, compõem a vida com a comunidade, pela tríade

Educação Universitária  Educação Básica,

de modo que aprender e ensinar foi se tornando um eixo cada vez mais recursivo, cíclico de reinserções de sujeitos pensantes (MORIN, 2011).

Conviver com uma criança, um adolescente se empenhando para dar vida à sua criação, à sua liberdade, alimentava também em mim o desejo por fazê-lo na construção de novos diálogos e desafios na educação. O contínuo da jornada da minha própria aprendizagem foi fomentando a necessidade de criar novas possibilidades de reconhecimento de aprendizagens para partilhá-las com a comunidade.

Os princípios da complexidade (MORIN, 2000) podiam ser ilustrados ali em cada ação. A começar pela confecção da atividade por material reciclável e que fosse inutilizado em casa ou em outro lugar. Assim, o fazer enquanto educadora se dava por uma espécie de autopeioes de nutrição criativa, iluminada

em convívio ecossistêmico com ética, respeito às diferenças. Um jeito de ver a educação como uma forma de construir a fraternidade dialógica, interligando e correlacionando culturas de aprendizagem de modo atemporal (MORIN, 2011). Em tempo de imersão à tecnologia digital, o convite no Extensão abre Caminhos era o de transcender diferenças de tempo e de cultura de brincar na família. E assim estreitar laços de afeto em um momento tão delicado para a humanidade como a crise pandêmica.

Este movimento abria caminho para despertar o olhar para si e para o outro como reflexo de enação e saberes partilhados recursivamente. Uma maneira de respeitar as raízes culturais e epistemológicas destes saberes. Um movimento de autoeco-organização e de advento de novas espirais de conhecimentos, livres em fecundidade e voos. E quanto mais isso cativasse a proximidade da família, mais o prazer de aprender para ensinar movia o desejo de educar. Mais me movia também o desejo de construir educação para a justiça social, de cuidado de mim, do outro e da comunidade na qual refletiam essas experiências de aprendizagem. Ao passo que cuidava da educação do meu aluno, da escola onde atuava e da extensão que, junto deles, eu representava, sentia-me cuidando de mim mesma, de uma grande família, da minha casa comum, dos meus conviventes.

Entendendo o meu fazer como fazer bem, pela interatividade entre as crianças, entre os membros da comunidade escolar, este sentimento de bem-estar refletia e caminhava comigo nas demais situações nas quais eu convivía. E tantos outros, tantas outras histórias teciam o sentido de acreditar no princípio de retroalimentação integrante dele e integrado por ele. O movimento de acolhida, ao sentir a educação se ampliando e o sentimento de amor à vida por saber, por conviver na educação, fazia-me construir o bem que se revelava ainda mais saboroso. Um sentimento de desejo de buscar saber mais porque o saber que tenho alimenta o encontro de pessoas com suas essências. Um sentimento de cuidado fraterno pela educação.

Nesse compasso, entrelaçavam-se movimentos de afetos, de trocas para ser, muito além de ter por ter. Um sentido de

empenho para que o estudante da rede pública, hoje, seja universitário amanhã, colega de assessoria universitária, orientando/orientador na extensão, na pesquisa. Muito além de uma exigência de mercado, que aluno e professor, tecidos por relações de aprendizado fraterno, sintam-se felizes por reconhecerem-se capazes, pela acolhida e pelo estímulo a novas partidas.

Destes encontros nos circuitos de nossas passagens de aprendizagens necessárias para sermos mais humanos, é salutar o convite, o cativo, para que este mesmo estudante o faça aos seus conviventes; potencialize desejos; some forças, para construir uma sociedade mais comprometida com ela mesma, menos preocupada com o fazer de coisas e mais desejosa pelo despertar a vida, pelo sentir, pela essência de ser. Assim, a vida começa a ser é um tecido de ciclos de convivência. A ética, portanto, perpassando estes ciclos, converte-se no cuidar deles, abrindo-lhes caminhos, partidas de vida (SÍVERES, 2015).

1.2 Recriações: múltiplos diálogos

A interatividade é um fenômeno pelo qual a educação promove sentir a vida. Pelo processo interativo de compartilhamento de vivências e dos saberes que as permeia, o ser humano põe em ação sua capacidade de pensar e articular conhecimentos, interagindo sensibilidade e sentido (VYGOTSKY, 1991). Estes, por sua vez, vão sendo ainda mais sensíveis, quando conduzidos pela efetividade e pelo desejo de se sentir bem aprendendo e redescobrimdo o mundo (WALLON, 2007).

São conduções epistemológicas de que o ser humano, por ser um ser de linguagem, nela se revela e tece a vida ao passo que suas descobertas pela linguagem vão tornando-o mais cativo delas e compreensivo da cultura de linguagem, pela qual ele se manifesta e estabelece suas relações sócio-históricas. Deste modo, o desenvolvimento de uma cultura linguística acontece nas e para as relações sociais nas quais o ser se insere.

Um movimento interativo no qual o sujeito vai se modelando e ao mundo coexistencialmente (MORIN, 2011). O cativo da recriação linguística, portanto, comparece como um conjunto de possibilidades, pelo qual o sujeito se revela e encontra vários outros, externos a si nas relações sociais e internos de si mesmo nas relações subjetivas. A recriação abre o pensamento, cria diálogos e alça voos (NICOLESCU, 2002). O outro, inclusive, o imaginário faz parte do todo do sujeito e de seus reflexos coexistenciais (NICOLESCU, 1999).

A interatividade pelo imaginário se mostra como um circuito de encontro do lúdico, para interagir com o mundo (WALLON, 2007; VYGOTSKY, 1991) e recriar a forma de aprender. Deste ponto tecemos diálogo de fundamento à experiência construída no decorrer do projeto Recrearte. O projeto conduzia os estudantes a: escolher um livro da biblioteca da escola – ao passo que, para fazê-lo retroalimentavam o acervo por ser uma política da escola – lê-lo; pesquisar a biografia e bibliografia do autor e recontar a história, não simplesmente em narrativa ou declamação (no caso de livros de poesias); transpor esta história para uma representação artística – uma maquete, uma pintura, uma escultura, um mosaico, uma teatralização, uma dança, uma letra de música.

As recriações eram feitas com material reciclável e de reutilização de coisas inutilizadas em casa – preferencialmente –, ao qual o estudante tivesse acesso. Os que não tinham material para a atividade, e outro colega o tinha, podiam e tinham a liberdade para partilhá-lo, contribuindo com a recriação do colega.

Dentre as sugestões de recriação, o estudante escolhia a representação que, para ele, ilustrasse a obra literária lida e lhe tivesse uma conotação particular. Ao socializar, além do que ele se sentisse à vontade para falar, a representação particular não socializada seria a veia pessoal dele com seu trabalho. As recriações eram socializadas com a turma e, posteriormente, com a comunidade no Festival Cultural da Escola, um evento já existente anterior ao Recrearte e ao qual este se somou. Por

esta experiência, os estudantes criavam seus próprios recursos para aprender.

O convite era o de brincar com a leitura, brincar com histórias como uma veia de condução à literatura, desenvolvendo habilidades e competências leitoras, nas modalidades oral e escrita da língua. Com a pesquisa de mestrado (RAMINHO, 2019) feita a partir do Recrearte, vozes dos estudantes ensinaram que esta brincadeira era mais que uma forma de ler e entender o mundo. Eles expressaram que ela os conduzia a sentirem prazer em participar, porque ali podiam ser, lendo, recriando e interagindo com os colegas, com a comunidade, sentindo-se à vontade, livres.

No decorrer do percurso, redescobriam a si mesmos, encontravam-se, desafiavam-se e se colocavam em diálogo com seus pares. O que pensavam inicialmente que não dariam conta de fazer surpreendia-os ao fazerem suas recriações e ao falarem sobre elas. Sentiam-se fortalecidos para falar, desapegando-se da timidez e se reconhecendo diante da comunidade escolar. Os limites que ainda encontramos estavam no diálogo entre a família e a escola.

As oportunidades de trocas com a família, com a comunidade no festival cultural traziam, aos estudantes, incertezas, medo de estar diante de um público tão grande e diverso, cada pessoa com uma expectativa. Junto destes incertos, da insegurança, um estudante fortalecia o outro que não estava tão seguro de si pela timidez, pelo incerto.

A brincadeira de teatro, de fazer maquete, de exposição de arte, de declamação, de construção de mosaico, estava à mostra. E os colegas, os professores, o corpo administrativo da escola, as famílias, os amigos olhavam e, no olhar, a curiosidade, o encantamento de “como isso foi possível?” Sentir esta surpresa positiva abria para então se reconhecer na brincadeira de autoria. O olhar do outro ainda parecia ser o botão de aprovação ou desaprovação para se ver. No fim, o suspiro de “Fui eu que fiz? Não acredito!” Ou um sorriso de: “Eu consegui! Foi legal!” Reluzia nesses comportamentos o entendimento de como o

papel do educador, da família, da escola, alimentados juntos, e de que o sentido da escola e do aprender se integram à criança, no processo da heteronomia – autonomia de Piaget (TAILLE, 2019). E como isso tem relação com a necessária condução consciente do adulto na educação da criança, do adolescente abrindo-se ou não para novas formas de aprender e ao desejo de fazê-lo.

A sensibilidade, expressividade, afetividade e as dificuldades trocadas no percurso motivavam a compreensão de que aprender passa por tudo isso, e que brincar com arte é uma forma para aprender a lidar com desafios, inclusive, muito subjetivados. E, por assim acontecer, a brincadeira fortalece vínculos, sentimentos e vai fazendo sentido por ter passado pelos sentidos, pelas sensibilidades, pelo imaginário, pelo abstrato, pelo concreto da vida do estudante e pelas interações no brincar.

Fica latente a reflexão do aprendizado de que a vida está em todos estes espaços. A interação afetiva presente neles estreita a interatividade e o desejo de voltar a estar ali, para aprender mais (WALLON, 2007; VYGOTSKY, 1991). Nessa linha, diferentemente de brincar com um brinquedo pronto, ao fazer o próprio brinquedo para brincar, pelos processos criativos, vão se criando laços de intimidade, ressignificando a afetividade do sujeito com o mundo e de cuidado permanente, vínculos de fraternidade e de amor pelo que se aprende, como forma de cuidar.

1.3 Despertando a cidadania fraterna com brincadeira

O projeto de extensão *Cidadania é legal: começa com leitura e dela para a vida inteira* se destinou a gerar oportunidade de leitura e aprendizado sobre os textos normativos vigentes no Brasil a estudantes de escolas públicas do Distrito Federal. Foram desenvolvidas atividades como oficina de desenho nas quais o estudante representava algum direito que tivesse conseguido compreender do texto normativo.

Em parceria com as Delegações da Embaixada da Polônia no Brasil e da União Europeia, os pequenos leitores artistas participaram de um concurso de desenhos. Os dez selecionados foram premiados em uma noite de gala com *buffet*, música clássica ao vivo e interações das delegações com a comunidade escolar e a extensão. Foi um evento grandioso. Senti-me incrível ao estar à frente de um projeto com oportunidade de reconhecimento e crescimento para crianças e adolescentes das escolas da rede pública, no Distrito Federal, e para a minha própria autonomia como estudante de Direito.

Mostrou-me o grande potencial educativo que a arte cria. E o quão importante é atrelar arte e brincadeira, para criar oportunidades de educação para a cidadania (FREIRE, 2011). Os alunos desenvolveram desenhos extraordinários ao brincarem para demonstrar o que estavam entendendo sobre as leis. Assim, o que parecia ser intangível para uma criança – a linguagem prolixa da lei –, dela se aproximava à medida que era feita por uma brincadeira, por momentos de deleite e de interatividade pelo desenho (VYGOTSKY, 1984; WALLON, 2007). O que motivava cada vez mais os outros alunos a desenvolverem seus desenhos de maneira mais criativa como espaço de deleite.

No cumprimento desse evento memorável, conseguimos fazer com que as crianças lessem, conhecessem e apreendessem o texto normativo da lei, interpretando-o brincando, de modo simples e divertido. E, assim, despertava a autonomia de conhecimento, criando e desenvolvendo um senso crítico, o desenvolvimento socioafetivo, gerando oportunidades de construção reflexiva cidadã para o educando em contato com o texto da lei. Por sua vez, refletia em nós, professora-orientadora, estudante de Direito – educador-cidadão –, o sentimento de orgulho e satisfação por fazermos parte do crescimento de vários futuros do Brasil.

Foram elaborados também jogos e brincadeiras – cruzadinhas, caça-palavras, labirintos – sobre direitos da criança pelos próprios estudantes, em sala e extraclasse e

oficina de fichamento do texto legal, para envolver os alunos e suas famílias. Por meio das oficinas, convidamos os estudantes a pesquisarem sobre as leis com seus familiares e que juntos representassem cada direito dos artigos com imagens – poderiam ser impressas de mídias digitais ou recortadas de material impresso e coladas em folha branca. Identificavam cada imagem com uma palavra-chave do direito da criança ali identificado, com o apoio de seus familiares. Deste modo, buscamos criar um momento de aproximação da família com as crianças e que conhecessem em diálogo o texto normativo, que lhes garante a cidadania coletiva brincando, conversando e construindo sentido juntos.

É importante ressaltar que as brincadeiras foram essenciais para nos ajudar na interação, compreensão e no interesse dos alunos, germinando situações ainda mais interativas, o que facilitava o desenvolvimento do projeto. Conseqüentemente, sentíamos-nos mais à vontade, ficando de maneira mais próxima, também para nós, a compreensão da lei. Aprendíamos com os alunos o tempo todo. Eles se tornavam os nossos iluminadores do entendimento da linguagem prolixa da lei, ao passo que criavam uma imagem que lhes facilitava a inclusão leitora da lei, também nos aproximavam da interpretação e compreensão do texto.

Apresentamos parte dos desdobramentos do projeto, na II Jornada de Educação e Cultura (MARTINS; RAMINHO, 2019). Este trabalho nos permitiu compreender que, ao usar imagens na representação dos textos normativos, abria-se caminho para os educandos entenderem e se interessarem por aprender sobre seus direitos, e que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente” (FREIRE, 2011, p. 8).

Nessa perspectiva, ler pela brincadeira com imagem proporciona reconhecimento e aproximação com a realidade socioafetiva (WALLON, 2007) do estudante, favorecendo-lhe o

desenvolvimento da aprendizagem pelas situações interativas criadas (VYGOTSKY, 1984), no decorrer do projeto.

Nesse compasso, o conhecimento não é apenas passado, mas sim criado, sentido para que ser vivenciado pelos aprendizes (FREIRE, 2005). A forma de ensinar evolui por meio de técnicas, para que o conhecimento não seja apenas ensinado de forma linear, mas promova a interação entre os membros da comunidade educativa. Desse modo, podem-se motivar os estudantes ao desenvolvimento das suas próprias técnicas compreensivas. As crianças e os adolescentes se tornam sujeitos autônomos, políticos e seguros de suas necessidades e potencialidades. Construção que lhes alça voos para se integrarem e transformarem o processo educativo em situações cada vez mais cativas das subjetividades, pela consciência de cidadania e fraternidade com seu convivente e com o mundo.

1.4 Brincadeira em família: uma forma de dialogar

Esta experiência nasceu de uma das incertezas mais angustiantes que já vivi com relação à educação: Como reinventar a educação das crianças em família em tempos de pandemia? O isolamento social, instalado para preservar o bem-estar das pessoas no período pandêmico impactou diretamente a educação e, de maneira mais forte, a educação das crianças já que o meio de educar seria o digital, privando-as do contato físico que lhes é tão caro no processo de desenvolvimento socioafetivo.

A saída encontrada pelo Estado às instituições de ensino, para mitigar a limitação de acesso à educação escolar foi a determinação de aulas remotas. Uma possibilidade com uma série de vantagens para os adultos. Para as crianças, no entanto, é mais complexo pela necessidade que elas têm de manter contato com a escola, de interagirem umas com as outras, de brincarem com os colegas ao passo que muito aprendem com tudo isso, muito além de conteúdos. Por isso,

os percalços do isolamento impactaram, diretamente, na educação das crianças.

A tecnologia digital foi um alento, foi o meio para se chegar às pessoas pelas redes sociais e outros dispositivos. Ainda que o acesso a ela não seja para todos, informações desencontradas, orientações ilegítimas chegam com muita velocidade e quantidade a quem usa as redes sociais e até mesmo a quem não as têm. Então, partir das redes sociais seria uma forma para mitigar sofrimentos e abrir esperanças às aprendizagem das famílias com as crianças.

Conciliar trabalho remoto e a educação escolar da criança, naturalmente, conturba e divide forças, mais ainda na condição de isolamento social. Então, contribuir e diminuir este sofrimento poderia também cativar mensagens de esperança diretamente para aqueles com acesso à internet e, indiretamente, por messageiros, que, em certa medida, chegassem às pessoas que não tinham acesso à tecnologia digital.

Por estes recursos, foi gestado o projeto Extensão abre caminhos, com vídeos disponíveis no canal da instituição universitária no Youtube. Eles foram usados com o objetivo de orientar as famílias a lidarem com a educação das crianças em tempos pandêmicos, através de brincadeiras e jogos. As experiências com Vygotsky (1984) e Wallon (2007) novamente foram decisivas para estabelecer o diálogo com a comunidade, bem como à integração cultural do paradigma emergente.

Uma das experiências foi com uma releitura da brincadeira Boca de forno, muito comum até a década de 90, do século XX, sobremaneira nas cidades interioranas onde vizinhos se encontravam nos fins de tarde, após um dia de trabalho. Entre uma conversa e outra, os filhos se organizavam e brincavam na rua, ou em casa, sem a preocupação com a insegurança causada pela violência.

Com o advento das brincadeiras e dos jogos digitais e seus artefatos de sedução de multilinguagens, as crianças foram tendo cada vez menos situações lúdicas de contato físico.

A brincadeira Boca de forno, que tanto fez parte da cultura do brincar para muitos pais e mães, passava despercebida pela chamada geração Z, nascida em meados dos anos 90 até o presente. Parte da cultura de gerações anteriores foi ficando no esquecimento, desintegrando-se memórias culturais das subjetividades.

O pensar a Boca de Forno no Extensão Abre Caminhos foi uma tentativa de reatar estes laços culturais. Adaptamo-la para que a família reorganizasse o ambiente familiar brincando e motivando-se ao uso do tempo em casa entre trabalho remoto, estudo e educação das crianças de maneira descontraída, lúdica, interativa, dialógica, cuidando da bagagem cultural, educativa e do zelo afetivo. Para fazê-lo, o adulto, exercendo ali seu papel de condutor do processo simbólico entre o real e o imaginário da criança, era conduzido a criar um processo interativo pela mediação (VYGOTSKY, 1984).

Desta forma, ao brincar, promovia o encontro de culturas diferentes de brincar, de pensar, existentes no seio familiar. Cativasse o estar junto pelo respeito às diferenças e aos limites que o isolamento social naturalmente impunha. De maneira cuidadosa, então, seriam possíveis reflexões de que estar junto é momento de criar afeto. Em um ambiente com criança, a brincadeira ensina que é divertido aprender a conviver e que isso se mostra exequível, quando o pai, a mãe, os adultos, de uma cultura de tempo muito diferente das dos filhos, das crianças, acreditam que podem se encontrar, dialogar por meio de brincadeiras, pelo cativo lúdico. A incerteza do tempo sombrio trazido pela pandemia poderia se redimir ao prazer de brincar.

2 Considerações finais

Os fios deste tecido põem a pensar sobre o compromisso e a coragem que a extensão universitária tem, como transformadora, recriadora de mundos. E, pensada desta forma, mostra-se alimentadora de liberdades, diálogos e mediadora da fraternidade. Assim sendo, promove o cativo dialógico e o abraço à Educação

Básica, ao se estreitarem laços de esperança para uma educação cidadã, reflexiva, visionária e construtora da fraternidade pelo diálogo com a para a coletividade. Diálogo pelo qual se faz possível mitigar os apagamentos subjetivos impostos pelas ideologias pós-modernas de mercado.

Logo, o plantio da extensão com a comunidade na Educação Básica desperta para a germinação da diversidade à pluralidade sócio-histórica, alimentando-se o aprendizado da essência do ser com o que se tem à disposição, rompendo-se com as desigualdades, valorizando e valendo-se das diferenças como fenômeno para aprender, para partilhar, sendo mais fraternos com a essência humana: a subjetividade.

Pelo diálogo sensível da extensão com a comunidade, valorizando o que as pessoas precisam para aprender e para conviver, o que se tem em casa, na escola ou inutilizado em outros espaços, pode servir para cuidar da vida, por meio de interação lúdica entre as pessoas. Uma forma de alimentar a recriação de culturas de arte, de brincar e ler e compreender conhecimentos tão tradicionais como conhecimentos da lei. Ou ainda da criação lúdica para lidar com a educação das crianças, no enfrentamento de uma pandemia em que trabalho, escola dos filhos e vida pessoal se confluem concomitantemente.

Até mesmo a lei pode ser internalizada brincando. E, deste modo, é possível aprender um texto tão denso quando se dá de modo fraterno, cativo e cuidadoso, por uma forma de tratar com ética a individualidade da pessoa humana, brincando com as crianças. Caminho para uma construção cidadã de integração, cuidado e transformação para a fraternidade. Uma forma de ensinar a criança a cuidar de sua cultura diversa, cativando diálogos por brincadeiras para um mundo mais harmonioso.

E, em tempo de pandemia, ensinar com respeito à pluralidade dentro da própria casa cativa a ideia de que a fraternidade começa na família, no cuidado com os conviventes do lar. Quando o desejo de cuidar se sobrepõe à imposição

consumista, os valores de uma brincadeira são atemporais e aproximam gerações.

Portanto, em todas estas vivências esteve a extensão universitária consubstanciando seu papel transformador pela fraternidade, afetivo e cuidadoso da Educação Básica. Para termos um mundo mais sensível, cativo das individualidades e subjetividades para se reconhecerem e participarem com afeto da construção coletiva, é preciso que se envolvam várias forças de conhecimento, com o desejo de encontro e diálogo com a diversidade fraterna.

Referências

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado: notas para uma investigação. In: ŽIŽEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei n. 13.005/ 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808. Acesso em: 22 jul. 2020.

FREIRE. P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE. P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MARTINS, F. F.; RAMINHO, E. G. **A Imagem como recurso de aproximação do conhecimento prolixo da lei para crianças e adolescentes**. Disponível em: [file:///C:/Users/Windows10/Downloads/884-3001-1-PB%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Windows10/Downloads/884-3001-1-PB%20(4).pdf). Acesso em: 29 ago. 2020, p. 201-208.

MORIN, E. A noção de sujeito. *In*: SCHNITMAN, Dora, Fried (org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Trad. de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, E. Ciência com consciência. Trad. de Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011.

MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MORIN, E. Introdução ao pensamento complexo. Trad. de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NICOLESCU, B. *et al.* **Educação e transdisciplinaridade II**. Brasília: Unesco, 2002.

RAMINHO, E. G. **Diálogo e dialogicidade**: condução para o ensino da leitura como fenômeno transdisciplinar. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

SANTOS, B. S. S. **Um discurso sobre as ciências**. 9. ed. Porto: Afrontamento, 1997.

SÍVERES, L. Princípios estruturantes da extensão universitária. *In*: MENEZES, A. L. T. de; SÍVERES, L. (org.). **Transcendendo fronteiras**: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (Ices). Santa Cruz do Sul, RS: Édunisc, 2011. p. 26-50.

SÍVERES, L. O princípio da aprendizagem na extensão universitária. *In*: SÍVERES, L. (org.). **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 19-33.

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

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estud.* – CEBRAP, n. 79, São Paulo, nov. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004. Acesso em: 10 nov. 2017.

TAILLE, Y. de La. **Piaget, Vigotski, Wallon: teorias piagetianas em discussão.** Yves de la Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. 28. ed. São Paulo: Summus, 2019.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem:** Lev Semenovitch Vigotskii, Alexander Romanovich Luria, Alex N. Leontiev. Trad. de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

DIALÓGO E FRATERNIDADE: UMA EXPERIÊNCIA DE COOPERAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Raquel Machado Gomes Marques**
*Simone Pires Ferreira de Ferreira Batana***

Introdução

A fraternidade não está restrita à dimensão familiar. Com base na colaboração de Birman (2000), pode-se compreender a fraternidade a partir do pressuposto de que os sujeitos são incompletos e não são autossuficientes. Para o autor, a fraternidade enquanto manifestação do laço social é uma emergência da sociedade pós-moderna.

A modernidade, construída sobre o humanismo, citava a fraternidade como um de seus princípios. No entanto, assim como outras ideias modernas, tal princípio foi diluído no ilusório sentimento de autossuficiência do indivíduo humanista, o qual, ao desafiar o poder divino por meio da razão e da ciência, passou a enxergar a si mesmo como o centro do mundo (BIRMAN, 2000). Esse processo

[...] conduziu o sujeito a um impasse marcado pela tragicidade: precisar do outro como um igual e um irmão para realizar a gestão do mal-estar produzido [...] pelo desamparo, contrapartida da Morte de Deus no nível antropológico; ou então acreditar na sua divinização narcísica centrada no eu, se agarrando ilusoriamente na sua autossuficiência (BIRMAN, 2000, p.194).

A pós-modernidade intensifica um contexto marcado pelo individualismo, caracterizado pelo modelo de subjetivação

* Mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). *E-mail:* raquel.imaa@gmail.com

** Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). *E-mail:* simone.batana@gmail.com

contemporâneo e, conseqüentemente, isso é assimilado pelo sujeito que chega à universidade, que oscila entre narcisismo e alteridade.

Cada vez mais, as universidades recebem uma geração competitiva, que encara o Outro como seu concorrente e coopera pouco, o que, por vezes, se torna um entrave para uma formação ética que visa o diálogo e a colaboração.

Acredita-se que os estudantes que chegam aos espaços educativos, antes de se tornarem profissionais com competência técnica para sua atuação no mercado, são sujeitos em suas diferentes dimensões, inclusive a coletiva. Dessa maneira, é fundamental que as universidades busquem uma educação que valorize a formação ética, a partir do reconhecimento do Outro e que deem a devida importância ao diálogo e à fraternidade, para além dos interesses individualistas e competitivos do mercado e do mundo contemporâneo.

Neste artigo, serão apresentados alguns relatos de uma experiência exitosa vivida por um grupo de estudantes do curso de Direito, de uma universidade de grande porte, no Distrito Federal, a partir da atuação de uma docente que se enxergou como elo entre pessoas e como promotora de encontros que se tornaram fraternos e cooperativos, não apenas no que diz respeito à vida acadêmica e profissional, mas, também, pessoal. Informamos que os nomes presentes nos relatos são fictícios, a fim de resguardar a individualidade dos participantes.

A partir dessa experiência e tendo por base a contribuição de Buber, que explanou sobre o diálogo como o encontro Eu-Tu, refletiremos sobre a importância de práticas que incentivem o diálogo entre os sujeitos no ambiente universitário, de maneira a suscitar a cooperação e transcender o individualismo que marca a contemporaneidade.

1 Relatos de experiência na educação superior: perspectiva da professora e aluna veterana

Elaine se mudou para Brasília para estudar e chegou à universidade enfrentando alguns desafios, pois, como bolsista,

sua matrícula só foi finalizada após o início das aulas e, assim, iniciou as aulas com algumas semanas de atraso, em relação aos outros alunos. Em seu relato, ela comenta:

[...] a ausência de auxílio logo no início da graduação foi um grande choque, que, inclusive, se refletiu em um baixo desempenho em provas e trabalhos, já que a turma não acolheu bem os que chegaram depois e não tínhamos o suporte necessário por parte de alguns docentes.

Foram quatro anos do curso em que Elaine precisou superar diversos desafios. Até então, não se sentia integrada o bastante e não havia externado tudo o que tinha passado desde o início do curso.

Sandra, docente do curso de Direito, relata que teve o primeiro encontro com Elaine quando esta já estava no sétimo semestre do curso e, a partir de então, mantiveram contato até sua conclusão do curso. Elaine era uma aluna assídua, dedicada, organizada e muito participativa. Sempre no final das aulas ficava para conversar com Sandra sobre diversos assuntos que envolviam tanto temas acadêmicos e profissionais, como pessoais e de relacionamento com os demais alunos.

Durante esse período, Sandra relata ter percebido que, ainda que os conteúdos tivessem sido cumpridos, e a aluna tivesse conseguido aproveitar o ensino oferecido pelos professores em sala de aula, suas expectativas estavam longe de ser atingidas, pois se queixava muito da falta de diálogo nos diversos setores da instituição de ensino, com alguns professores e também com os colegas. Afirmava que a comunicação não era clara com os alunos, que, por mais que buscassem, não tinham orientação sobre como melhor aproveitar a instituição de ensino, como buscar oportunidades de estágio, de pesquisa e de atividades de extensão na sua área, como se preparar para o mercado de trabalho e, assim, não se sentia pertencente ao ambiente acadêmico daquela instituição.

Nesse período, Sandra acompanhou a participação da aluna em uma competição de nível nacional, o *II Tax Moot Competition Brasil*,¹ ocorrida em Brasília, no ano de 2018, quando Elaine, juntamente com outros colegas da mesma Instituição de ensino, venceu na categoria “Melhor Memorial”. Em um primeiro momento, a aluna ficou muito feliz, reconheceu a importância do ensino oferecido pela Instituição e se encantou por ter encontrado alguns de seus professores referenciados no dia da competição.

Contudo, dias depois, confidenciou que, apesar do grande esforço empreendido por ela e seus colegas e do resultado que tiveram em nível nacional, a Instituição sequer mencionou essa conquista nas redes sociais. Ela lembrou que, muitas vezes, precisaram de uma sala para treinar a sustentação oral e a burocracia atrapalhou, pois as salas eram mantidas trancadas e ninguém da então coordenação se responsabilizaria. Elaine confidenciou que estava buscando informações, para transferir seu curso para outra instituição de ensino, e Sandra, percebendo a crise de “não pertencimento” vivida pela estudante, propôs que ela participasse das aulas com sua turma de calouros do curso e compartilhasse toda sua vivência e experiência até o momento.

No ano de 2019, Elaine teve seu primeiro encontro com o grupo de calouros, e o tema foi “O que vocês precisam saber para melhor aproveitar o período da graduação e a instituição de ensino”. Neste momento, ela lhes apresentou os setores da instituição de ensino; explicou o porquê de ser uma Universidade; relatou os projetos de pesquisa e extensão que a instituição oferecia aos alunos, projetos de iniciativa dos próprios alunos, como deveriam estudar o direito, a necessidade de ter o currículo

¹ A *Tax Moot Competition* é uma simulação para apresentação de memoriais e realização de sustentação oral perante o Supremo Tribunal Federal. É apresentado um caso hipotético sobre matéria tributária. As diversas equipes, compostas por representantes de várias Instituições de Ensino Superior presentes no Brasil, que deveriam apresentar memoriais em nome da Fazenda Pública e do contribuinte e, posteriormente, deveriam realizar a sustentação oral perante a Corte simulada.

cadastrado na plataforma do CNPq (Currículo Lattes), além de pontuar como eles deveriam se apresentar em entrevistas de estágio.

Foi então que, por incentivo de Sandra, que enxergou nela potencial, Elaine se tornou mentora de um grupo de alunos que estavam no primeiro semestre do curso. Ela não apenas se envolveu com esse grupo em nível de mentoria acadêmica, mas passou a compartilhar com eles momentos importantes de sua vida, tais como decisões sobre processos seletivos de estágios ou concursos, angústias e ansiedades sobre o futuro. Ela os apadrinhou, sem ganhar nada em troca em nível financeiro.

Essa é uma prática constante de Sandra enquanto professora: ser elo entre pessoas, a fim de que os estudantes vivenciem o que é *ser exemplo* para outros e contribuam com seu amadurecimento, de forma recíproca e fraterna. Isso motiva o sujeito – não apenas enquanto futuro profissional, mas como alguém que vive em sociedade – a transcender a ideia de autossuficiência da contemporaneidade, compreendendo-se enquanto ser que está em constante diálogo com o Outro.

Aos poucos, a partir de práticas como a descrita acima, os estudantes, que antes chegavam ao curso de Direito individualistas e competitivos, passaram a compartilhar conhecimentos, vivências, estratégias de estudo, meios para alcançar metas individuais, sentimentos e experiências, como uma espécie de “corrente do bem”.

2 Relato de experiência na educação superior: perspectiva de alunos calouros

Durante a pesquisa, além dos relatos de Elaine e Sandra, foi solicitado a sete estudantes que fizeram parte desse grupo “apadrinhado” por Elaine, que redigissem um pequeno relato de experiência. Os estudantes iniciaram os relatos contando sobre seus receios e suas perspectivas ao cursarem o primeiro semestre do curso de Direito. Gabriela, que veio de outro estado,

comentou: “um dos meus maiores medos era não conseguir fazer novas amizades na Universidade”.

Os estudantes lembraram suas preocupações em relação à interação social, já que estavam entrando em um curso considerado, por vezes, muito formal e competitivo. No entanto, eles se depararam com uma professora que, para eles, lhes proporcionou um ambiente acolhedor e confortável. Fernanda disse: “antes de ingressar no Ensino Superior, a minha perspectiva sobre o curso de Direito era norteada por uma visão de que predominava o individualismo, a pouca interação e o formalismo”. No entanto, Sandra já começou a mudar-lhe a visão, por ser uma professora espontânea, desenvolta e que conseguia simplificar o Direito. “Ela de fato conseguia transformar todo aquele linguajar jurídico em uma linguagem clara e acessível para os alunos de primeiro semestre” (Fernanda).

Fernanda ainda comenta que Sandra contribuiu para a socialização dos alunos, tendo um papel fundamental para essa interação, ao trazer para suas aulas dinâmicas diferentes e proporcionar o encontro dos calouros com alunos de semestres a frente, a fim de contar-lhes suas experiências e lhes dar dicas.

No primeiro dia de aula, Sandra propôs uma atividade de inclusão, que, segundo Leandra, a fez sentir-se “literalmente acolhida”, a partir de uma proximidade que lhe deu a certeza de que não era apenas “mais uma aluna”. Leandra ainda relata que foi importante interagir com calouros como ela.

Sobre esse acolhimento inicial, Diogo comentou:

Meu 1º dia de aula já foi com a professora Sandra, na disciplina de IED (Introdução ao Estudo do Direito), me deparei com uma professora muito divertida, esforçada e carismática para com seus alunos. Logo de cara já foi interagindo, tratando seus alunos como verdadeiros amigos e não só numa relação fria de professor e aluno. Isso foi muito gratificante e primordial para meu crescimento num curso superior, pois foi quebrador de barreiras e receios para um iniciante.

Para Analise, sua relação com outros calouros se deu de maneira mais natural. Ela diz que “com o passar do tempo foram moldadas as afinidades, mas sem desconstruir a unidade e fraternidade da turma”. Os calouros, de forma geral, se apoiavam e cooperavam uns com os outros em questões acadêmicas e pessoais. Vânia relatou que um colega disse que era bem difícil ver uma sala que interagisse tanto quanto aquela e que estava surpresa.

No entanto, Analise relata que, em relação aos veteranos, ela enxergava mais dificuldade de interação e não tinha expectativas de que teria com eles uma interação significativa. Ela comentou: “Acredito que essa visão fosse resultado da ideia de que a sala de aula seria a única maneira de contato com os demais alunos, o que me impediria de encontrar pessoas de diferentes nichos”.

Pedro destaca que, em meio às incertezas de adentrar um ambiente inexplorado como a Universidade, tinha o desejo por encontrar uma referência. Para ele, inicialmente, os professores se tornavam essas referências. No entanto, ele comentou: “embora exista excelente troca de experiência, ele [o professor] não vive mais o ambiente acadêmico enquanto aluno”. Assim, Pedro ressalta a importância para um calouro ter veteranos como sua referência.

O grande diferencial para esses estudantes foi o encontro e diálogo que a professora Sandra possibilitou entre calouros e veteranos. Analise destacou primeiro a oportunidade que a professora deu aos calouros de participarem do Núcleo de Estudos e Pesquisas Avançadas no Terceiro Setor (NEPATS). A estudante comentou:

Por meio desse núcleo tive acesso a estudantes de semestres mais avançados, bem como de outros cursos, o que estava completamente fora das minhas expectativas e acabou por me proporcionar uma nova visão sobre cooperação e como ela se dá entre indivíduos de diferentes áreas e níveis de conhecimento, de maneira harmônica e construtiva.

Outro marco, conforme os relatos, foi a aproximação que Sandra estabeleceu entre Elaine e os calouros. O primeiro momento foi através de uma aula instrutiva, na qual Elaine apresentou, segundo Analise, “um conjunto de informações sobre currículo, carga horária, formas de estudar, como usufruir de todas as ferramentas disponíveis ao aluno pela universidade, informações que todo estudante deveria ter, mas infelizmente eu compunha a grande maioria que não tinha”.

Fernanda corrobora essa fala ao dizer que Elaine compartilhou experiências ao longo do curso. Para Leandra, as orientações sobre métodos de estudo e sobre os meios que a Universidade em questão fornece aos estudantes tiveram suma importância. Além disso, a estudante relembra que Elaine explicou ao grupo as vantagens de ser bolsista na Instituição, sobre os projetos desenvolvidos, e refletiu sobre como aproveitar bem a graduação. Leandra ainda relembra um jogo com perguntas sobre o Estatuto da Ordem dos Advogados, da matéria Deontologia Jurídica, que Elaine produziu junto com Sandra para o grupo. Em suas palavras, Elaine “agia como monitora para a turma”. Gabriela afirma que Elaine a fez ver que, apesar das dificuldades de ser bolsista e ter que trabalhar, ainda assim seria possível alcançar seus sonhos.

Vânia compartilhou:

Quando a Elaine apareceu na sala, dando instruções iniciais, com alguns procedimentos que os alunos do curso precisam saber, como o Currículo Lattes, escolher matérias no sistema da instituição, carga horária necessária do curso e outros, foram de grande ajuda, visto que eu não tinha nenhum conhecimento sobre a instituição e de certos assuntos relacionados ao curso de direito. É muito bom ter alguém mais experiente que nos guie e que possui disponibilidade. Algo totalmente diferente do que havia presenciado. Assim como o NEPATS, que além das aulas e atividades em sala há, também, o relacionamento no grupo do WhatsApp, com os alunos compartilhando cursos a distância, notícias e outros, que colabora com o nosso aprendizado.

Sandra relata que ter estimulado a participação dos alunos desde o primeiro semestre nos encontros do grupo de pesquisa NEPATS trouxe um excelente resultado para a turma. Analise e Vânia aproveitaram muito, porque, efetivamente, participavam dos encontros e produziram um *banner* como resultado de seus estudos com outros alunos veteranos, o qual foi apresentado em evento aberto à comunidade acadêmica (alunos de todos os cursos) e comunidade externa. Este evento também estimulou os demais estudantes da turma, visto que compreenderam que estar matriculado no início de um curso não é limitador à participação em projetos da Instituição.

Pedro ressalta que Elaine era uma aluna fantástica, de conversa sempre horizontal e acrescentou: “considerando que erros são inevitáveis num processo de aprendizagem, nada melhor que evitá-los ao máximo. Isso acontece quando há troca de experiência – algo plenamente possível com um aluno veterano”. Para Pedro, a Universidade se torna mais humana quando envolve ativamente os alunos no processo de ensino, oportunizando encontros significativos entre estudantes de diferentes semestres, com diversas experiências para compartilhar.

Segundo Diogo, teve extrema importância o compartilhamento de experiências e aprendizagens de Elaine com o grupo. Ele disse que todos cresceram muito com esse diálogo com uma formanda. “A Elaine sempre se dispôs a nos ajudar, até mesmo fora da instituição. Essa interação diferenciada nos ajudou a crescer e a ter um maior e melhor desempenho no nosso curso.”

Além das orientações em nível acadêmico, dentro ou fora da Universidade, Pedro destaca o apoio emocional e o encorajamento que Elaine lhes passava. Ele relatou:

Faz algum tempo que estou em jornada dupla, num serviço extremamente cansativo, devido à falta de estágio. A Elaine, sabendo da minha situação, além de me aconselhar, fez um currículo, e-mail e enviou para vários escritórios. Isso foi uma das coisas mais legais que me aconteceu nos últimos anos. É um belo

gesto de empatia, presente ali no espaço acadêmico, que tantas vezes é frio e individualista. Dessa forma, ressalto que a solidariedade entre os alunos no mundo acadêmico, ultrapassa os conteúdos da academia, tornando-se uma verdadeira teia de amizade.

Gabriela também relembra a importância de Elaine em sua vida pessoal, quando teve problemas devido ao trabalho. Segundo a estudante, Elaine foi sua base e a ajudou a não desistir do curso, apesar de todas as dificuldades, sendo uma inspiração que levará para toda a sua vida.

Elaine também relatou sobre a ligação que formou com o grupo e expôs:

Mantive contato com quase todos da turma e sempre tentei acompanhar os alunos no que fosse necessário. Continuei indicando livros, enviando oportunidades de estágio para os alunos, sempre auxiliei todos no que eles precisassem nas matérias, e com o tempo, aquele laço formado deixou de ser meramente acadêmico e passou a ser emocional. Guardo com muito carinho todas as lembranças daquela turma, sendo que vários deles não foram apenas ouvintes das minhas dicas, mas se tornaram também amigos próximos com os quais mantenho contato constante.

Sobre esse envolvimento pessoal, Analise comentou:

Com o passar do tempo, a relação e cooperação com essa veterana foi intensificada e logo se tornou íntima, mesmo agora sendo egressa, abrangendo mentoria acadêmica, com auxílio na execução de trabalhos, resolução de inúmeros problemas acadêmicos, comunicação e escolha de professores; bem como amizade, uma relação de apoio mútuo com direito a visitas, saídas e encontros extracurriculares.

Fernanda também expos sobre esse ponto, demonstrando gratidão por tudo o que viveu, a partir da atuação diferenciada de Sandra e de Elaine:

Hoje, eu me considero uma aluna veterana e segura de que estou realmente no curso que sempre sonhei e caminhando para cumprir o meu propósito, eu agradeço muito ao meu Deus por ter me proporcionado essa oportunidade e por ter colocado no meu caminho pessoas tão especiais como a professora Sandra e a Elaine.

No final de seu relato, Elaine afirmou:

A experiência proporcionada pela professora Sandra deveria ser um projeto fixo dentro de qualquer universidade que não deseja que seus estudantes desistam de seus cursos, pois ela cria uma sensação muito forte de pertencimento à universidade, não só por parte dos calouros que são bem recebidos, mas também por parte dos veteranos que poderiam de alguma forma deixar uma marca em seus cursos, conectando pessoas que estariam sempre acompanhado umas as outras.

Outros episódios que envolveram Elaine e alguns alunos da turma foram lembrados pela professora Sandra. Certo dia foi acionada por Elaine quando esta relatou que uma das suas alunas estava passando por problemas pessoais, longe de sua família e com depressão. Logo a professora buscou na Instituição o Serviço de Orientação e Acompanhamento Psicopedagógico (SOAPPe), que passou a atender à estudante. Essa aluna não teve prejuízo pedagógico e não desistiu do curso.

Outra vez, Elaine aconselhou um aluno a não desistir do curso, pois este estava cansado com a distância de casa e acumulando estudo com trabalho. Este aluno também não desistiu do curso. Em outro momento, uma das alunas desmaiou durante uma apresentação de trabalho na aula de Sandra, e Elaine apoiou

a professora enquanto aguardavam a família da aluna chegar ao hospital, onde estava sendo atendida. Seus pais ficaram especialmente agradecidos à professora e à Elaine e externaram a satisfação pela filha estudar naquela Instituição.

Por fim, quando Elaine precisou entregar seu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), já no final de 2019, precisou de apoio, e os alunos que ela sempre apoiou foram ajudá-la. Ela concluiu seu curso em dezembro de 2019, é advogada, tem o desejo de lecionar e se dedica para ingressar no Mestrado. Os alunos da turma estão cursando o quarto semestre do curso de Direito e continuam em contato com a professora Sandra e a colega Elaine. Todos ainda compartilham mais do que conhecimento: compartilham afeto.

3 A colaboração de Buber

Amparados por Buber, entende-se que a educação pautada no diálogo pode promover a construção de caráter. Segundo o autor, o verdadeiro diálogo ocorre na relação Eu-Tu, que “é um encontro entre iguais que reconhecem um ao outro como tal, e é um diálogo, representando uma realidade inclusiva entre os indivíduos” (*apud* GUILHERME; MORGAN, 2019, p. 21). Outro tipo de relação é Eu-Isso, na qual não há a inclusão do outro, mas sua separação, pois ele é objetificado, enquanto o Eu se vê como único, especial, diferente e/ou superior.

Buber (1974, p. 4) assevera que “não há Eu em si, mas, apenas o Eu da palavra princípio Eu-Tu e o Eu da palavra-princípio Eu-Isso”. Significa dizer que a existência humana se dá na relação e que não há um Eu isolado, visto que o homem é inerentemente relacional. Quando o Eu se disponibiliza a relacionar-se com o Tu, aceita-o como parte de sua existência, numa relação de reciprocidade, na qual o Tu atua sobre o Eu e o Eu, sobre o Tu (BUBER, 1974). O filósofo pondera:

O Eu da palavra-princípio Eu-Tu é diferente do Eu da palavra-princípio Eu-Isso. O Eu da palavra-princípio Eu-Isso aparece como egótico e toma consciência

de si como sujeito de experiência e de utilização. O Eu da palavra-princípio Eu-Tu aparece como pessoa e se conscientiza como subjetividade. [...] A pessoa aparece no momento em que entra em relação com outras (BUBER, 1974, p. 73).

O diálogo verdadeiro permite um encontro, a partir do qual o Eu enxerga a perspectiva da experiência do Outro e é, assim, transformado de alguma maneira. “Sempre que permitimos que as relações Eu-Tu surjam em nossas vidas cotidianas, sempre que tratamos o Outro como Tu, deixamos de ser sozinhos, porque permitimos que a centelha do Eterno que reside em nós se conecte com a centelha do Divino que está no outro” (GUILHERME; MORGAN, 2019, p. 28).

Quando refletimos sobre a educação e, especificamente, sobre o contexto universitário, pensamos na formação de indivíduos bons que possam enxergar-se enquanto sujeitos e parte de um *Nós* estável. Guilherme e Morgan (2019, p. 30) afirmam que “a educação exige uma relação viva entre humanos”. Assim, os espaços educativos podem preparar para a vida em sociedade e não deveriam desvencilhar-se da formação ética do sujeito que vivencia os processos educativos, enquanto componente da formação pessoal e profissional discente, de maneira a transcender a escassez e dispersão das relações Eu-Tu na contemporaneidade.

Uma abordagem educacional conforme colaboração de Buber se baseia, portanto, no diálogo entre o professor e os alunos e entre os próprios alunos, o que desponta a relação Eu-Tu. Nesse diálogo, tanto a influência do professor quanto a capacidades, interesses e necessidades dos alunos são importantes (GUILHERME; MORGAN, 2019, p. 31). Além do mais, como citamos, a formação perpassa a educação do caráter, o que é a maior missão do educador ao considerar o educando como um todo e as possibilidades daquilo que esse indivíduo pode tornar-se.

Educação que mereça esse nome é essencialmente educação do caráter. Isso porque o verdadeiro

educador não tem em vista apenas funções singulares de seu educando, como quem intenciona meramente muni-lo com determinados conhecimentos e habilidades (*Fertigkeiten*); antes, está às voltas a cada vez com o homem como um todo, e quiçá com o homem todo, tanto segundo sua factualidade presente, onde vive diante de ti, quanto segundo sua possibilidade, aquilo que ele pode vir a ser (BUBER, 2015, p. 123).

O educador é, pois, um construtor e pode se tornar o centro vivo do grupo que com ele se encontra, fomentando o diálogo não como uma espécie de metodologia de ensino, mas como uma atitude frente ao processo de formação, na construção ou transformação do caráter de indivíduos situados em uma comunidade e de seu próprio caráter, enquanto ente que se disponibiliza a vivenciar relações Eu-Tu.

[...] sem o “professor-construtor”, um grupo de alunos vai achar muito mais difícil adentrar a dinâmica das relações Eu-Tu uns com os outros, bem como com o centro, já que este é ausente, e isso também significa que os alunos vão continuar aprisionados nas relações Eu-Isso, embora relações Eu-Tu esporádicas e aleatórias possam vir a surgir entre alguns membros. Demonstra-se, assim, a importância do “professor-construtor” sobre outros tipos de professores – tais como propagandistas, facilitadores e autoritários –, porque só o “professor-construtor” pode formar uma *Gemeinde* [comunidade dialógica]. Além disso, é defensável e esperado que muitos daqueles alunos que vivenciaram a *Gemeinde*, a comunidade dialógica, procurarão, por sua vez, propagá-la, tornando-se “construtores, eles mesos, não apenas dentro do ambiente educacional, mas também na sociedade mais ampla (GUILHERME; MORGAN, 2019, p. 39-40).

O “professor-construtor” é aquele que auxilia na realização das melhores possibilidades existenciais do aluno em sua totalidade, ao apreendê-lo como uma pessoa que tem potencialidades e se encontra em uma atualidade. É o que Buber (1974, p. 151) chama de “envolvimento”. Nessa atitude de diálogo, o docente ultrapassa a ideia de objetificação do Outro e adentra o “grande caráter”, que, segundo Buber (2015), está interligado à vivência do ser na humanidade, ser este que reconhece seu semelhante como um ser único e essencialmente humano.

Esse educador gera confiança nos estudantes e tem impacto positivo na motivação dos indivíduos, já que estes virão a querer colaborar uns com os outros, bem como auxiliar-se mutuamente. Tal confiança é gerada quando o educando aceita o educador como pessoa, como alguém que não está negociando com ele, mas que participa de sua vida e com quem pode aprender.

Se o mestre se posiciona assim frente a seu aluno, participando de sua vida com a consciência da responsabilidade, então tudo que acontece entre eles poderá abrir um caminho para a educação do caráter sem qualquer intencionalidade e sem política: aula e esporte, uma conversa sobre discussões em sala de aula e uma conversa sobre os problemas de uma guerra mundial (BUBER, 2015, p. 126).

É essa confiança que se identificou no relato de experiência de Elaine, Sandra e dos calouros. Sandra, enquanto docente, abriu-se para ir além da transmissão de conteúdo e fazer parte da construção de caráter. Ela proporcionou encontros nos quais os sujeitos puderam enxergar o Outro como fundamental para a sua própria construção, não apenas como acadêmico ou profissional, mas como pessoa. Sandra facilitou relações Eu-Tu ao relacionar-se com seus alunos dessa forma, sem “objetificá-los”, mas vivenciando uma realidade com eles. Isso lhes permitiu ir além de uma cultura individualista, autossuficiente e pouco cooperativa.

4 Considerações finais

O presente artigo foi elaborado tomando-se por base os conceitos de diálogo e fraternidade. Foi proposto o estudo e o relato de uma experiência exitosa entre uma professora do curso de Direito de uma Instituição de Ensino Superior do Distrito Federal, uma aluna veterana e uma turma de alunos calouros. Desta turma, sete alunos participaram da pesquisa e contribuíram com seus relatos sobre a experiência vivida com a professora e a aluna veterana, no ambiente universitário. Por sua vez, tanto a professora quanto a aluna veterana também tiveram a oportunidade de participar, relatando a experiência conforme suas perspectivas.

Nos relatos dos estudantes, todos expressaram a expectativa de encontrar um ambiente hostil, individualista, competitivo e com pouco espaço para o diálogo e a cooperação. No relato da aluna veterana, ela deixa claro que essas expectativas ruins, no caso dela, foram confirmadas desde o início do seu curso, o que refletiu em seu baixo rendimento no início, mas que ela conseguiu, individualmente, reverter no decorrer do curso. Já a professora, enxergando o conjunto de indivíduos ligados ao mesmo sistema universitário e tendo empatia por seus alunos, atuou como mediadora na formação integral deles.

Após a análise dos relatos e sob a compreensão das teorias apresentadas por Buber, percebeu-se a importância da existência de profissionais no ambiente universitário que atuem como elo entre os diversos sujeitos, incentivando o diálogo a partir da inclusão do Outro, e da fraternidade, a partir da compreensão de que o sujeito não é autossuficiente.

O professor, enquanto mediador para uma formação integral e não apenas transmissor de conteúdo, pode se tornar um elo entre os estudantes, suscitando-lhes o desejo por serem mentores de outros e de compartilharem entre si conhecimento, afeto, oportunidades, entre outras experiências. Tal desejo não é movido pela autossuficiência, mas pela compreensão de que o amadurecimento próprio, em nível pessoal e profissional envolve

o diálogo com o Outro e a contribuição mútua, a partir do encontro com ele. O *networking* que se constrói nesse processo vai além de contatos profissionais e é capaz de suscitar a cooperação e fomentar uma atitude de compartilhamento que se expande para toda a vida do sujeito.

Referências

BIRMAN, J. Insuficientes, um esforço a mais para sermos irmãos!
In: KEHL, M. R. (org.). **Função fraterna**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. p.171-208.

BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1974.

BUBER, M. Sobre a educação do caráter. **Rev. Filosófica São Boaventura**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 123-135, jan./jun. 2015.

GUILHERME, A.; MORGAN, W. J. **Filosofia, diálogo e educação: nove filósofos europeus modernos**. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020.

Bloco IV

**DIÁLOGO E FRATERNIDADE: QUESTÕES
CONTEMPORÂNEAS**

NAS FRONTEIRAS DAS (DES)HUMANIDADES: ENTRE DÍALOGOS, AÇÕES E ENCONTROS

*Adriana Hassin Silva**

*Joaquim Alberto Andrade Silva***

Olhares introdutórios

“Encheram a terra de fronteiras, carregaram o céu de bandeiras, mas só há duas nações – a dos vivos e a dos mortos” (*Mia Couto, Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra*).

E da terra além das linhas se espera salvação. Para além da convenção fronteiriça, da linha imaginária, da divisão nacional, onde Santa Elena de Uairén vira Pacaraima, onde a língua-mãe ganha gramática portuguesa, como se o sonho pudesse ser inscrito no espaço, Venezuela vira Brasil e, neste, promessa reside.

Assolada por graves crises econômicas, políticas e sociais desde 2013, a Venezuela “sangra” nas fronteiras. Pesquisas indicam uma perda diária, média, de cinco mil de seus filhos,¹ que cruzam fronteiras nacionais. Do lado de lá da linha, Santa Elena tem o chão marcado pelas pegadas emigrantes; do lado de cá, Pacaraima recebe vizinhos sem meios para acolhê-los como filhos. Cheios de sonhos e esperança por dias melhores, venezuelanos abandonam a terra natal em busca de dignidade e sobrevivência. Mas têm, as terras brasileiras, conseguido abraçar os visitantes que chegam?

Dentre os inúmeros contextos que assolam a humanidade e desencadeiam processos de extrema desigualdade, conjunturas

* Doutora em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
E-mail: ahassin@gmail.com

** Mestrando em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). *E-mail*:
joaquimaasilva@gmail.com

¹ Venezuela, o país que cinco mil pessoas abandonam todos os dias. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-46716546>. Acesso em: 20 ago. 2020.

que desafiam as pessoas, a sociedade civil organizada e governos a repensarem as formas de desencadear processos e ações mais humanizadas, estão os contextos de pessoas em situação de migração e/ou refúgio.

Tendo em vista a urgência do tema no contexto planetário, mas também em terras brasileiras, assim como a estreita relação com a temática da fraternidade e do diálogo, a presente reflexão almeja apresentar alguns olhares sobre as informações acerca do universo da migração e refúgio mundial, focalizando certo recorte no contexto brasileiro e no movimento migratório da população venezuelana para o Brasil.

Neste sentido, com o objeto de compartilhar experiências exitosas de fraternidade e diálogo, o texto pretende ainda compartilhar iniciativas relacionadas com a migração e o refúgio, e que desaguam em ações humanitárias “encharcadas” de fraternidade, diálogo e solidariedade. Iniciativas que dialogam com o pensamento do Papa Francisco, quando afirma que “é nosso dever respeitar o direito que tem todo o ser humano de encontrar um lugar onde possa não apenas satisfazer as necessidades básicas dele e da sua família, mas também realizar-se plenamente como pessoa” (FRANCISCO, 2020b, n. 129).

O escrito almeja ainda relacionar os contextos de migração e refúgio com reflexões acerca da necessidade do diálogo, da concretude da fraternidade em prol de relações humanas mais plenas, acolhedoras e geradoras de vida. Por fim, apresentar provocações sobre a necessidade de promoção da cidadania, dignidade e esperança para as pessoas que se encontram, muitas vezes, em contextos permeados por medo, desesperança e desumanidades.

1 Realidades, olhares e contextos

Para qualificar o olhar para as realidades e o contexto dos migrantes e refugiados, é importante conhecer alguns

dados acerca do que temos em âmbito global desta parcela da população.

Segundo informações da Organização Internacional para Migrações (OIM), por meio do Relatório de Migração Global 2020, 3,5% da população mundial são de migrantes internacionais, cerca de 272 milhões de pessoas (OIM, 2019, p. 2). Inseridos na quantidade apontada, acrescentam-se as informações da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR), que apontam dados² sobre o refúgio, contabilizando, até o final de 2019, 79,5 milhões de pessoas em contexto de deslocamento forçado, ou seja, que foram de alguma forma forçadas a deixar sua moradia. A quantidade apontada pela Acnur representa 1% da população mundial, sendo que uma, em cada 97 pessoas do Planeta, está em situação de refúgio.

1.1 A migração

Com o intuito de aprofundar o olhar sobre a migração na atualidade, destacam-se ainda alguns dados trazidos pela OIM (2019, p. 2). Primeiro, o considerável aumento dos dados de migração nos últimos vinte anos, saindo de 2,8% em 2000, com cerca de 150 milhões da população mundial, para 3,5% com um crescimento de 122 milhões de pessoas. O documento salienta que projeções anteriores fracassaram, tendo em vista que apontavam o cenário que, em 2050, teríamos as migrações internacionais com 2,6% da população mundial ou 230 milhões de pessoas. O texto aponta ainda a complexidade de mensuração da projeção de escala e ritmo, no que diz respeito à migração internacional, apontando que “son muy difíciles de predecir con exactitud, porque están estrechamente relacionados con acontecimientos puntuales o de duración limitada (como las situaciones de inestabilidad grave, crisis económica o conflicto), además de las tendencias a largo plazo” (p. 2).

Destacam-se, ainda, os dados relacionados quanto à evolução das migrações nas últimas décadas, conforme abaixo

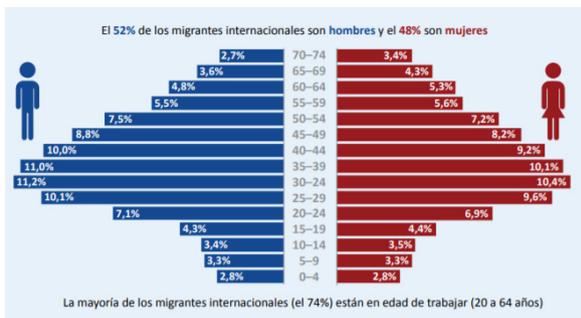
(Gráfico 1), assim como a relação entre faixa etária e gênero no perfil dos migrantes internacionais (Gráfico 2).

Gráfico 1



Fonte: OIM, 2019, p. 24.

Gráfico 2



Fonte: OIM, 2019, p. 24.

Somando-se as imagens acima apontadas, salienta-se ainda que a “estimativa mundial mais recente é que o número total de crianças migrantes é de cerca de 31 milhões” (OIM, 2019, p. 7).

Com objetivo de concluir o olhar global sobre alguns dados da migração internacional e seguir dialogando sobre o tema

do presente texto, a OIM (p.7) aponta que os migrantes têm contribuído significativamente com as questões socioculturais, econômicas, com uma crescente contribuição para as atividades empresariais e de inovação em suas comunidades de destino. São apontados como relevantes sujeitos de mudanças nas regiões onde estão inseridos. A respeito da inclusão dos migrantes em seus locais de acolhida, o relatório salienta o contexto da interdependência e a relação estabelecida entre os âmbitos sociais e normativos de determinada localidade (p. 7).

1.2 O deslocamento forçado

Na continuidade do olhar sobre as complexidades existentes na esfera global, seguem alguns dados acerca da população refugiada ou em deslocamento forçado.

A UNHCR afirma, por meio do *Global Trends Forced Displacement in 201*,³ que “o deslocamento forçado praticamente dobrou na última década” (2020, p. 6); salienta ainda que “o número de crianças deslocadas (entre 30 e 34 milhões, sendo dezenas de milhares desacompanhadas) é tão grande quanto as populações da Austrália, Dinamarca e Mongólia juntas” (p. 2). Ainda sobre o contexto de menores de 18 anos de idade, a OIM afirma que 52% da população mundial de refugiados se encontram nessa faixa etária (OIM, 2019, p. 4).

O relatório da UNHCR (2020, p. 2) aponta ainda que “5,6 milhões de pessoas deslocadas retornaram à sua área ou a seu país de origem, incluindo 5,3 milhões de deslocados internos e 317.200 refugiados”. O documento aponta ainda que os países em desenvolvimento receberam 85% dos refugiados do mundo, sendo que 80% das pessoas do mundo estão em países afetados por grave insegurança alimentar e desnutrição (p. 2).

³ Conhecido no Brasil como Relatório Tendências Globais.

1.3 Números da fronteira

O agravamento da crise venezuelana responde pelo adensamento crescente das ondas emigratórias do país. Entre os anos de 2015 e maio de 2019, foram registradas, nos órgãos institucionais brasileiros, mais de 178 mil solicitações de refúgio e/ou residência temporária.⁴ Tendo o Estado de Roraima como porta de entrada, venezuelanos abandonam a terra-pátria e, oficial ou clandestinamente, estabelecem residência no Brasil.

Dos números da imigração no Brasil no período de 2011 a 2017, do total de 492,7 mil imigrantes, predominaram entradas de haitianos como imigrantes de longo termo⁵ no período, totalizando 106,1 mil imigrantes (21,5%), dos quais 61,4% eram homens.

Já no ano de 2018, contudo, significativa transformação na base imigratória brasileira totalizou o aumento expressivo de entrada de imigrantes venezuelanos no País.⁶

São dados oficiais publicados no Relatório Anual 2019 – Migração e Refúgio no Brasil,⁷ como principais nacionalidades entre 2010 e 2018, haitianos como principal grupo imigrante no Brasil, seguidos por bolivianos e venezuelanos. Em 4º lugar, no período, figuravam os colombianos, seguidos por argentinos, chineses, portugueses e peruanos.

Em 2018, o fluxo migratório venezuelano cresceu expressivamente no Brasil, atingindo o topo da lista de migrações de longo termo e perfazendo um total de 39% do universo geral de

⁴ Dados oficiais totalizam a entrada oficial de 774,2 mil imigrantes no Brasil entre 2011 e 2018, considerados todos os amparos legais definidos por lei. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes-obmigra/RESUMO%20EXECUTIVO%20_%202019.pdf. Acesso em: 24 ago. 2020. Sobre o conjunto de amparos legais, consultar: <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/assuntos-consulares/organizacoes-de-assistencia>. Acesso em: 24 ago. 2020.

⁵ Tempo de permanência no País superior a um ano.

⁶ Disponível em: <https://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1566502830.29>. Acesso em: 24 ago. 2020.

⁷ Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/relatorio-anual/RELATORIO%20ANUAL%20OBMigra%202019.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

imigrantes. Na sequência, os haitianos corresponderam a 14,7% do total, seguidos pelos colombianos, que totalizaram 7,7%⁸ do coletivo de imigrantes nas fronteiras brasileiras.

A orientação do fluxo, até 2018, tinha a Região Sudeste do Brasil como destino de 55,1% dos imigrantes, dos quais 41,2% se assentaram em São Paulo, enquanto outros 9,4% se destinaram ao Rio de Janeiro. Roraima, à época, concentrava somente 4,3% do total de imigrantes, com curva crescente de origem venezuelana,⁹ ao passo que, a partir de 2019, passou a ser a principal porta de entrada para estrangeiros no Brasil.

Dados relacionados à contratação de trabalhadores imigrantes no Brasil corroboram, ainda, a reorientação das massas imigrantes, direcionadas à Região Norte do País, notadamente em Roraima, a partir de 2019. Dados sistematizados pelo OBMigra, a partir de dados do Ministério da Economia, revelam crescimento expressivo de alocação de mão de obra imigrante formal nos estados no Norte e Centro-Oeste brasileiros, situando-os, pioneiramente, na faixa de 1.000 a quatro mil empregos ocupados por estrangeiros, destacadamente venezuelanos.¹⁰

Ainda sobre dados relacionados com as fronteiras e com a migração venezuelana, o documento *Informe sobre las migraciones en el mundo 2020*, apresenta a estimativa de que, durante o ano de 2019, cerca de 4 milhões de venezuelanos saíram de seu país. Afirma ainda que, em 2018, mais de 340.000 venezuelanos solicitaram acolhida em outros países, sendo a nação com maior número de solicitações, durante o período citado (OIM, 2020, p. 5).

⁸ Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/relatorio-anual/RELATÓRIO%20ANUAL%20OBMigra%202019.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2020.

⁹ Destinaram-se, ainda, à Região Sul 20,5% dos imigrantes e 8,6% do total à Região Norte, conforme dados apurados pelo SisMigra e pelo OBMigra. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes-obmigra/RESUMO%20EXECUTIVO%20_%202019.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

¹⁰ Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes-obmigra/RESUMO%20EXECUTIVO%20_%202019.pdf. Acesso em: 21 ago. 2020.

2 Brasil que acolhe

Diante da emergente movimentação migratória venezuelana, algumas ações foram desenvolvidas em prol de favorecer respostas humanitárias frente aos contextos desafiadores e complexos. Nesta parte do texto serão apresentadas ações e estratégias do Estado brasileiro, mas com ênfase na partilha de três experiências de acolhida, diálogo e fraternidade, aos migrantes e refugiados que chegaram ao Brasil.

2.1 Ações governamentais

O governo brasileiro, em meio a posicionamentos contraditórios e provocado pelos governos locais, mas também por certo apelo popular e da grande mídia, desencadeou algumas ações diante do contexto migratório.

A partir do contexto, o governo brasileiro adotou quatro áreas de atuação na resposta à migração venezuelana, a saber: fornecimento de acomodação e assistência humanitária básica nos abrigos para migrantes em Roraima; realocação de migrantes em outros estados do País (interiorização); integração de migrantes na sociedade brasileira e no mercado de trabalho; e apoio aos migrantes dispostos a voltar para a Venezuela voluntariamente.

Estima-se, atualmente, que quase 32 mil venezuelanos moram em Boa Vista. Para acolher parte dessa população, 11 abrigos oficiais em Boa Vista, e outros dois em Pacaraima, administrados pelas Forças Armadas e pela Agência da ONU para Refugiados, foram criados. Neles vivem mais de 6,3 mil pessoas, das quais 2,5 mil são crianças e adolescentes.

Mesmo com estratégias de acolhida por parte dos governos federal e estaduais, podem ser constatadas situações de abandono e descaso com a população migrante. Projeções das autoridades locais e agências humanitárias apontam que 1,5 mil venezuelanos estão em situação de rua na capital, entre eles, quase 500 têm menos de 18 anos de idade.

2.2 Ações sociais

Em meio ao contexto de intensa migração venezuelana, a sociedade civil organizada, por meio de instituições de direitos humanos e projetos já desenvolvidos em todo o território nacional, reforçaram suas ações na perspectiva da acolhida e solidariedade com o povo venezuelano.

Dentre as muitas iniciativas relevantes de diálogo e fraternidade, existentes no País, o presente texto destaca instituições que desenvolvem experiências permeadas pela promoção e defesa dos direitos humanos, desenvolvimento da solidariedade e cidadania de migrantes e refugiados que chegam ao País em busca de esperança e novas possibilidades. São elas:

2.2.1 IMDH - Instituto de Migrações e Direitos Humanos¹¹

Trata-se de uma associação fundada em 1999, com sede em Brasília, com atuação sem fins lucrativos e de caráter filantrópico. Possui vínculo com a Congregação das Irmãs Scalabrinianas. A instituição tem como missão “Promover o reconhecimento da cidadania plena de migrantes, refugiados, refugiadas e apátridas, atuando na defesa de seus direitos, na assistência jurídica e humanitária, em sua integração laboral e sociocultural, e demandando sua inclusão em políticas públicas, com especial atenção a mulheres, crianças e pessoas em situações de maior vulnerabilidade”.¹²

Dentre os aspectos que se destacam na atuação do IMDH, com um profundo compromisso com a acolhida, dignidade e promoção de práticas dialógicas e fraternas está o seu compromisso estatutário, com as seguintes finalidades:

Atuar na proteção dos direitos humanos, promoção da cidadania e assistência jurídica a imigrantes e

¹¹ Disponível em: <https://www.migrante.org.br/>. Acesso em: 20 set. 2020.

¹² *Idem*.

refugiados, inclusive internos em penitenciárias, com particular atenção às crianças, mulheres, trabalhadores e famílias em situação de risco social. Promover a reflexão jurídica e social sobre o tema das migrações e do refúgio.

Realizar gestões e iniciativas, junto a instâncias públicas e privadas, para avançar na defesa dos direitos dos trabalhadores migrantes e de seus familiares.

Manter registro, promover a análise e publicar dados e informações sobre mobilidade humana, contribuindo para o conhecimento e sensibilização da sociedade sobre assuntos e questões relacionadas à área.

Disponibilizar, por meios práticos e eficazes, serviços de informação, esclarecimento e orientação a imigrantes e emigrantes. 2.6 Promover condições para que refugiados e imigrantes necessitados tenham acesso à aprendizagem do idioma e à capacitação e treinamento em atividades de geração de renda e de inserção no mercado de trabalho.

Promover a integração e favorecer aos migrantes e refugiados oportunidades para realização de atividades de caráter cultural, de suporte à educação, de formação e complementação na dimensão humana, de fé, social e comunitária.

Prestar atendimento e assistência aos solicitantes de refúgio, aos refugiados e aos migrantes e providenciar programas de atenção às mulheres, crianças e pessoas em situação de risco social ou pessoal (IMDH, 2019, p. 3).

A partir das finalidades estatutárias e da missão institucional, pode-se afirmar que o IMDH tem um profundo compromisso com a fraternidade, com a promoção do diálogo junto aos migrantes e refugiados. Demonstração concreta é o fato de que a Instituição possui, além da sede em Brasília, um escritório na capital de Roraima, Boa Vista, denominado IMDH Solidário. O escritório tem o objetivo de atender à população

venezuelana, preferencialmente mulheres e crianças em contexto de vulnerabilidade social.

O IMDH apresenta, em seu último relatório de atividades, a concretude de sua promoção solidária e atuação fraterna, por meio da organização de três grandes programas e onze projetos com o objetivo de favorecer a vida de migrantes, refugiados, migrantes internos, apátridas e/ou solicitantes de refúgio. O documento apresenta ainda, na sua perspectiva conclusiva, o atendimento direto de 14.713 pessoas, durante o período do relatório (2019, p. 162). Porém, com estimativa de contribuição para mais de 20 mil pessoas, além das práticas de incidência política, *advocacy* e que extrapolam a quantificação de beneficiados (p. 162).

2.2.2 Rede Mir

Dentre as grandes iniciativas do IMDH, e como forte estratégia de diálogo institucional em prol de uma causa, destaca-se a articulação e composição da Rede Mir – Rede Solidária para Migrantes e Refugiados. Organização que atua em esfera nacional, criada em 2004 e com a participação de cerca sessenta organizações/instituições presentes em todas as regiões brasileiras.

Segundo o IMDH,¹³ a Rede Mir, que hoje tem o apoio da Acnur, foi criada como estratégia articulada de instituições da sociedade civil, com o objetivo principal de atuar na incidência e nas práticas nas áreas de direitos humanos, mobilidade humana e refúgio. A organização em rede favorece ainda o diálogo entre instituições, parceiros e pessoas voluntárias em prol da solidariedade, em atuação humanitária de cuidado e cidadania de migrantes e refugiados.

Dentre a formulação dos profundos e intensos princípios da Rede, destacam-se: respeito e proteção dos direitos humanos e a colaboração e solidariedade na acolhida.

¹³ Disponível em: <https://www.migrante.org.br/sobre-a-redemir/>. Acesso em: 20 set. 2020.

2.2.3 Outras práticas

A sociedade civil possui ainda muitas outras iniciativas de acolhida e promoção do diálogo e da fraternidade aos refugiados e migrantes. O IMDH destaca-se pela sua abrangência, relevância institucional e perenidade de sua contínua atuação. Porém, se destacam ainda algumas iniciativas, como, por exemplo:

- **Cáritas Brasileira:** instituição vinculada à Igreja católica, por meio da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). A Instituição desenvolve, em parceria com a Cáritas Suíça e com o apoio do Departamento de Estado dos Estados Unidos, o Programa Pana.¹⁴ Projeto que tem como objetivo contribuir com os solicitantes de refúgio e os migrantes venezuelanos que estejam em contextos de vulnerabilidade social, por meio de assistência humanitária e ações integradoras. O nome do projeto é bem conhecido para os venezuelanos, pois significa amigo. O Programa contou ainda com a organização de um espaço físico denominado “Casa de Direitos” com a intenção de acolher, promover a convivência, os processos formativos, a assistência psicossocial e assessoria jurídica. Ações mediadas por meio de equipe multidisciplinar e com visitas regulares aos migrantes e refugiados acolhidos. Segundo a Cáritas brasileira, até o final de 2018, mais de 20 mil migrantes, refugiados e solicitantes de refúgio foram atendidos em todo o território nacional.
- **Jesuítas Brasil: o SJMR Brasil – o Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados,**¹⁵ segundo seu relatório anual (2020), afirma que compõe a Rede Jesuíta com Migrantes, organização que reúne as “obras e instituições comprometidas com o acompanhamento de migrações,

¹⁴ Disponível em: <https://caritas.org.br/projeto/3>. Acesso em: 20 set. 2020.

¹⁵ Disponível em: <https://sjmrbrasil.org/>. Acesso em: 20 set. 2020.

seja por deslocamento forçado ou refúgio” (SMJR, 2020, p. 11). A iniciativa tem como missão “promover e proteger a dignidade e os direitos de migrantes e refugiados vulneráveis no Brasil, acompanhando seu processo de inclusão e autonomia, incidindo na sociedade e no Poder Público para que reconheçam a riqueza da diversidade humana” (p. 10). A rede jesuíta tem presença organizada em cerca de cinquenta países, com trabalho especializado em migração, deslocamento forçado e refúgio. A ação atende a milhares de pessoas, com a prestação de serviços gratuitos, ingerências emergenciais, projetos educativos e integração, além de suporte psicossocial. Dentre as áreas de intervenção destacam-se o acolhimento e diversas formas de acompanhamento. O SJMR possui escritórios em algumas regiões do Brasil e compõe a Rede Mir.

As iniciativas relatadas almejam apenas demonstrar a existência de práticas sociais permeadas pelo acolhimento e preenchidas pelo diálogo.¹⁶ Ações e projetos que favorecem a cidadania e a esperança, num profundo compromisso com a fraternidade humana aos migrantes e refugiados.

3 Olhares que provocam

Os migrantes e os refugiados [...] não chegam de mãos vazias: trazem uma bagagem feita de coragem, capacidades, energias e aspirações, para além dos tesouros das suas culturas nativas, e deste modo enriquecem a vida das nações que os acolhem (FRANCISCO, 2018, p. 3).

¹⁶ Para conhecer outras iniciativas, indica-se o acesso ao portal Migra Mundo, em matéria publicada com a lista de organizações que apoiam migrantes e refugiados no País. Disponível em: <https://www.migramundo.com/conhecamos-que-apoiam-migrantes-e-refugiados-no-brasil-e-aceitam-voluntarios/>. Acesso em: 20 set. 2020.

Na continuidade do aprofundamento sobre a pauta migratória, é necessário compreender que a movimentação migratória faz parte da História humana. Muitas vezes são movimentos intrínsecos à condição humana. Importante também é compreender o direito universal à vida, à liberdade individual e à possibilidade de migrar, ou como preconiza a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de “livremente circular” (ONU, 1948, art. 13). A carta magna define ainda que “toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país” (art. 13). É necessário também ter a clareza de que algumas pessoas migram por uma opção individual, porém, outras pessoas são forçadas a determinados deslocamentos como forma da garantia de vida.

Diante dos contextos da população migrante e em situações de refúgio ao redor do mundo, muitas questões provocam olhares necessários e urgentes. Também é provocativa a atuação dos governos em diversos locais do Planeta, na maioria das vezes enraizados em condutas que não favorecem a vida das pessoas que se encontram em situações de limite da existência humana. Entretanto, alguns poucos governos do globo terrestre possuem um comprometimento relevante com a acolhida e o desenvolvimento de práticas de acolhimento e reconstrução da cidadania.

São poucos os governos que assumem o compromisso institucional de desenvolvimento de estratégias eficazes, com o objetivo de “ajudar os imigrantes a se integrarem” (MORIN, 2013, p. 89), favorecendo direitos e diminuindo as barreiras para a naturalização na vida em nova realidade geográfica.

A partir de certas lacunas por parte do Estado brasileiro, com a ausência de políticas públicas eficazes, a sociedade civil organizada assume um papel de protagonista na atuação frente a situações de profundas desigualdades da população migrante e/ou refugiada.

Neste sentido, levando em consideração a atuação protagonista da sociedade civil, tendo como parâmetros as iniciativas anteriormente partilhadas, é impensável estabelecer

uma dinâmica de trabalho de acolhida de populações migrantes e/ou em refúgio, sem o estabelecimento do diálogo, sem a prática da fraternidade humana.

Diálogo que favorece a ampliação da realidade, como indica Síveres (2015, p. 32). Diálogo que amplia, mas que também contribui para o empoderamento da “consciência da realidade que afeta a própria história humana” (p. 33). Sendo assim, pode-se compreender o diálogo como elemento fundamental, para entender de maneira sistêmica, aprofundada e complexa, a realidade do outro. Diálogo que favorece uma acolhida mais coerente e integradora de sujeitos oriundos de outras realidades culturais e sociais. Diálogo “crítico e libertador” (FREIRE, 2019, p. 72) com pessoas que, historicamente, viveram sua vida em situações de profunda opressão, poderá estabelecer pontes, vínculos, abrir caminhos e novos olhares para as realidades que se descortinam.

A fraternidade também é estabelecida em práticas que favorecem o acolhimento e a integração social de seres humanos em situação de migração e/ou refúgio. Fraternidade que promove a compreensão de que “somos uma única família humana” (FRANCISCO, 2015, p. 37). Fraternidade que estabelece vínculos de irmandade, de uma presença qualificada, geradora de uma proximidade efetiva e afetiva e que favoreça a esperança de partidas em busca de novas possibilidades e horizontes (SÍVERES, 2015).

Práticas como a do IMDH, dos Jesuítas, da Cáritas brasileira, como de tantas outras organizações sociais, desencadeiam uma profunda conscientização humana de compromisso com o outro, com uma prática da alteridade que favorece a construção de “outro mundo possível” (GADOTTI, 2011, p. 89). Conscientização que gera processos educativos de libertação, de reconhecimento de nossa humanidade, “na sua vocação ontológica e histórica de ser mais” (FREIRE, 2019, p. 72).

4 Educação comprometida com o diálogo e a fraternidade

Para refletir sobre o papel da educação dentro deste complexo contexto até o momento apresentado, pode-se recorrer às provocações apresentadas por Gadotti (2011, p. 74), quanto à necessidade de organizar uma “Pedagogia da Terra” que desenvolva uma educação que possibilite às pessoas pensar globalmente. Uma educação que possa “educar os sentimentos”, de modo a favorecer melhor compreensão de que “somos parte de um todo em construção e reconstrução” (p. 75). Processos educativos que desencadeiem processos de constituição de uma “identidade terrena” e uma “consciência planetária” (p. 75).

Tendo em vista que as iniciativas partilhadas neste artigo são oriundas de instituições religiosas, ligadas à Igreja católica, podem ser citados alguns posicionamentos eclesiais que colaboram com novas práticas educativas e que respondam às conjunturas existentes.

O Papa Francisco (2019), ao convocar o mundo para um novo Pacto Educativo Global, convida a todos para uma “ampla aliança educativa para formar pessoas maduras, capazes de superar fragmentações e contrastes e reconstruir o tecido das relações em ordem a uma humanidade mais fraterna”, convida ainda para a construção de “aldeia da educação onde, na diversidade, se partilhe o compromisso de gerar uma rede de relações humanas e abertas” (2019).

O convite de Papa Francisco reforça a necessidade de práticas educativas que coloquem a pessoa no centro de sua atuação. Práticas voltadas para o desenvolvimento do humanismo solidário, de uma educação preocupada com os cenários atuais, com iniciativas cada vez mais humanizadas, que promovam a cultura do diálogo e a globalização da esperança. Uma educação verdadeiramente inclusiva e fortalecida por meio de redes de cooperação. (CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2018).

Uma educação que favoreça e impulse novas humanidades, com formação integral de pessoas com o coração aberto ao mundo inteiro (FRANCISCO, 2020b). Seres humanos que deixem suas humanidades pulsarem forte, que estejam dispostos a “conhecer para compreender”, “aproximar-se para servir” e “colaborar para construir” (FRANCISCO, 2020a).

5 Olhares conclusivos

Um mapa do mundo que não inclua a utopia não é digno sequer de ser espiado, pois ignora o único território no qual a humanidade sempre atraca, partindo, em seguida, para uma terra ainda melhor (Oscar Wilde).

Em meio a contextos sociais entrelaçados pela indiferença, com complexas conjunturas de desigualdades, cuidar da temática relacionada com os processos migratórios e de refúgio pode ser apresentado, muitas vezes, como utópicos ou fora de prioridade em nossas práticas cotidianas. Porém, a partir de uma compreensão mais global, de um compromisso mais pleno com a humanidade, pode-se de maneira natural estabelecer uma nova compreensão de que os acontecimentos ocorridos com os migrantes, do outro lado do Globo ou nas fronteiras de nosso País, possuem estreita relação com a minha humanidade, com meu jeito de ser e estar o mundo.

Tal compreensão poderá favorecer o reconhecimento de uma utopia presente, que move as nossas humanidades. Utopia do cuidado preenchida pelo “sentido de urgência e de responsabilidade compartilhada” (BOFF, 2013, p. 269). Utopia “encharcada” de diálogo e fraternidade, impulsionada pela esperança de que não existam fronteiras para as relações humanas.

Referências

ACNUR. **A Resposta Humanitária no Brasil**: uma análise sobre a Estratégia de Interiorização. Brasília, DF: ACNUR,

2019. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/07/REACH_Relat%C3%B3rio-de-Interioriza%C3%A7%C3%A3o-FINAL-PORTUGUESE.pdf. Acesso em: 20 set. 2020.

ACNUR/UNHCR. **Relatório Tendências Globais (Global trends forced displacement in 2019)**. Disponível em: https://www.unhcr.org/globaltrends2019/#_ga=2.32456118.947888785.1601260088-650836852.1601260088. Acesso em: 20 set. 2020.

ACNUR. **Dados sobre refúgio no Brasil**. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 20 set. 2020.

BARBOSA, L.; TONHATI, T.; UBIALI, M. **Desafios, limites e potencialidades do empreendedorismo de refugiados(as), solicitantes da condição de refugiado(a) e migrantes venezuelanos(as) no Brasil**. Brasília, DF: ACNUR, 2020. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/09/empreendedorismo_de_refugiados_completa.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

BOFF, L. **O cuidado necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CÁRITAS BRASILEIRA. **Programa Pana para atuação com migrantes e refugiados**. Disponível em: <http://caritas.org.br/projeto/3>. Acesso em: 10 ago. 2020.

CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educar ao Humanismo Solidário**. Para construir uma "civilização do amor" 50 anos após a Populorum Progressio. Brasília: Edições CNBB, 2018.

FIGHERA, D. A Venezuela e os desafios territoriais do presente. In: SILVEIRA, Maria. **Continente em chamas**: globalização e território na América Latina. RJ: Civilização Brasileira, 2005. p. 55-84.

FRANCISCO, P. **Laudato Si'. Louvado Sejas, sobre o cuidado da casa comum**. São Paulo: Paulus; Loyola, 2015.

FRANCISCO, P. **Mensagem para a celebração do 51º Dia Mundial da Paz**: migrantes e refugiados: homens e mulheres em busca de paz. Roma, 2018. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/messages/peace/documents/papa-francesco_20171113_messaggio-51giornatamondiale-pace2018.pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

FRANCISCO, P. **Mensagem do Papa Francisco para o**

lançamento do Pacto Educativo. Vaticano, 2019. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html. Acesso em: 20 ago. 2020.

FRANCISCO, P. **Mensagem para o 106º Dia Mundial do Migrante e do Refugiado:** forçados, como Jesus Cristo, a fugir. Acolher, proteger, promover e integrar os deslocados internos. Disponível em: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/migration/documents/papa-francesco_20200513_world-migrants-day-2020.html. Acesso em: 20 ago. 2020a.

FRANCISCO, P. **Carta encíclica Fratelli Tutti sobre a fraternidade e a amizade social.** Disponível em: http://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.pdf. Acesso em: 3 out. 2020b.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. 2. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

IMDH. **Instituto Migrações e Direitos Humanos:** Relatório de Atividades 2019. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/wp-content/uploads/2020/07/Relat%C3%B3rio-narrativo-final-vers%C3%A3o-final.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

OIM. Organização Internacional para Migrações. **Relatório de Migração Global 2020.** Disponível em: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es.pdf. Acesso em: 5 set. 2020.

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

SJMR BRASIL. **Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados:** Relatório Anual 2020. Disponível em: <https://sjmrbrasil.org/relatorio/>. Acesso em: 10 set. 2020.

UNICEF. **Crise migratória venezuelana no Brasil.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/crise-migratoria-venezuelana-no-brasil>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DÍALOGO DE RESISTÊNCIA, EM TEMPOS DE AVANÇO DAS MÍDIAS SOCIAIS: EQUIPES DE NOSSA SENHORA

Daniel Luís Steinmetz*
Carlos Roberto Gomes dos Santos**

Introdução

A intencionalidade desse escrito é descrever, em primeiro lugar, uma realidade que se quer abordar como iluminadora, com pressuposto questionador da atualidade vivida pelas pessoas, nas dúvidas e incertezas midiáticas. Trata-se do movimento que resiste a inúmeras formas de liberalismos, dubiedades e compreensões ambíguas de boa parcela da população. Famílias e pessoas ligadas a essa nova e, por outro lado, antiga forma de se posicionar frente a essa sociedade possuem capacidades de interrogações inquietantes.

Trata-se da possibilidade de uma vida com abertura ao outro, centrada na relação entre casais, que teve início, a partir de orientação espiritual de um jovem padre – Henri Caffarel – inicialmente a uma mulher, que, posteriormente, trouxe o marido e, depois, apresentados por este casal, juntaram-se outros três casais. Surgia assim, em 1938, o embrião do que viria a se chamar *Equipes de Nossa Senhora*: projeto de reflexão em comum sobre o matrimônio, por meio da experiência de uma vida comunitária.

Assim, o movimento *Equipes de Nossa Senhora* na sociedade, em especial na Igreja católica, pode ser entendido como uma forma de resistência à avassaladora ação dos avanços da internet, ao questionar a superindividualização do ser humano e propor uma volta à união, ao encontro não só do indivíduo, mas também do núcleo familiar em si, através do diálogo. Orienta também as famílias em direção a uma maior aproximação e maturação da

* Doutor em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). *E-mail*: steinmetzd55@gmail.com

** Mestre em Comunicação Social pela Universidade Católica de Brasília. *E-mail*: roberto35.santos@gmail.com

vida conjugal, do crescimento e da educação da prole nas bases e nos fundamentos da educação católica.

Um dos pilares de avanço do movimento é a formação mensal, organizada em torno de uma refeição coletiva preparada pelos casais, a partir de roteiros circulares definidos, nos quais as coordenações desenvolvem a necessidade de olhar e agir de acordo com as práticas basilares do grupo, que são: a oração, o diálogo e os estudos documentais do movimento, na formação e no crescimento do diálogo pessoal e familiar.

A individualidade, apesar de parecer contraditória, é uma força no movimento das ENS, por se tratar de iniciativas e práticas particulares para uma coletividade harmônica, no conjunto da moção. Na formação e nas funções desempenhadas pela família e comunidade pertencentes, existe uma tendência à procura da coletividade e, sobretudo, pelo desenvolvimento de uma individualidade forte, consciente e ativa.

Outro ponto forte é o envolvimento de todos os componentes do aglomerado familiar, dando voz e vez para que desenvolvam sua função nuclear, também como indivíduos maduros, no aprimoramento do agrupamento conjunto. Portanto, o diálogo entre os componentes da família é extremamente levado em consideração, como oportunidade de formação e de maturação de pensamento.

Nesse sentido, as *Equipes de Nossa Senhora* podem ser consideradas como formas de resistência às transformações causadas pela revolução digital, que têm transformado profundamente as relações humanas ao longo das últimas décadas, dificultando o encontro, a alteridade e o entendimento humano.

1 A revolução digital e as relações humanas

Em meados do século passado, o surgimento da televisão mudou a disposição dos móveis nas salas de estar dos lares em todo o mundo. Não é difícil imaginarmos que, mesmo antes da chegada do aparelho, aquelas poltronas que até então eram espalhadas pela sala, nas quais após o jantar, ao som de fundo do rádio, as pessoas

sentavam e conversavam, ouviam notícias, bebiam, foram colocadas em linha reta em frente ao local de instalação e, com a chegada do aparelho, o silêncio imperou, pois passou a ser importante para assistir às novelas, a filmes e às notícias. Ou seja, a tecnologia, ao mudar a organização interna dos lares, potencializou possíveis mudanças também nas relações ali existentes.

Esse pequeno exercício de imaginação serve para exemplificarmos como, ao longo da História, as revoluções tecnológicas mudaram as relações humanas. Na atualidade, vivemos a revolução das tecnologias da informação e comunicação, que alteram como aconteceu no passado, profundamente, nossa forma de viver e se relacionar.

Hoje, desde que se tenha acesso à internet, de qualquer lugar do Planeta, é possível o acesso aos principais meios de comunicação, os quais estão desterritorializados, pois se conectam a comunidades virtuais espalhadas pelo globo. A comunicação baseada na recepção passiva, por parte do público deixou de existir. A partir das comunidades virtuais, os diferentes públicos participam, alimentando esses mesmos meios com imagens, sons, textos e opiniões. Não só a produção de dados, como também a sua circulação, foi potencializada pelas novas tecnologias e, por consequência, também a democratização da informação.

Não só o rápido e constante desenvolvimento econômico e tecnológico é radical, mas também as alterações que causam, pois, em ritmo acelerado, mudanças sociais os acompanham. A partir de tais tecnologias, a base material da sociedade é reorganizada, e o mundo passa cada vez mais a ser interdependente economicamente, o que leva a uma reconfiguração das relações entre economia, sociedade e Estado (CASTELLS, 1999). A internet é a base tecnológica dessas mudanças.

A internet, como base das tecnologias e mudanças sociais, tem também forte influência no consumismo e na competitividade sociais na atualidade. As redes de comunicação, ao despertarem e desenvolverem grandes ligações e transações econômicas, levam à impessoalidade e ao desenvolvimento de relações baseadas no consumo e na competitividade.

Essa impessoalidade do virtual leva também a um desgaste do que é moral, humano e intelectual, ao emagrecimento moral. Dessa forma, ressalta-Santos, nos seus escritos, quando traz à baila outro viés de compreensão:

Consumismo e competitividade levam ao emagrecimento moral e intelectual da pessoa, a redução da personalidade e da visão de mundo, convidando, também, a esquecer a oposição fundamental entre a figura do consumidor e a figura do cidadão (SANTOS, 2005, p. 49).

Essa redução da visão de mundo coloca em evidência a diminuição da grandeza do ser humano, enfraquecendo indicativos de autonomia de pensamento e ação. Dessa forma, a figura do consumidor é colocada não como a de um cidadão livre em decidir o que consumir, mas, sim, como massa de manobra de grandes marcas com consumo apelativo, desenfreado e muitas vezes desnecessário.

A revolução microeletrônica, ao propiciar avanços sem precedentes na computação e na comunicação, somados à elevação, nas mais diversas regiões do mundo, de valores como liberdade individual, comunicação aberta, assim como exigências econômicas por comércio e produção globalizados e flexibilidade administrativa, possibilitaram o surgimento, no final do século XX, dessa nova organização social e, conseqüentemente, nova economia. Trata-se de uma nova estrutura social baseada em redes, redes de informações impulsionadas pela internet.

Certamente, a internet derrubou barreiras geográficas na comunicação; ampliou as possibilidades de interação social; eliminou as noções de distância e de tempo; modificou o espaço público, ampliando-o; equalizou as vozes nesse espaço, quebrando assim hierarquias, modificando as formas de poder, e é suporte técnico para a formação de novos coletivos. No entanto, paradoxalmente, o que vivenciamos em nosso dia a dia, apesar do desenvolvimento extraordinário das mídias digitais sociais, tais como *Instagram*, *Facebook* e *Twitter*, que

teoricamente ampliam as redes de contatos de amizades, a formação de grupos de trabalho e muito mais, são a radicalização política, a diminuição da tolerância, a diminuição dos espaços de diálogo e de convívio e o conseqüente enfraquecimento dos laços sociais.

Acreditamos numa forte conexão entre o desenvolvimento das novas tecnologias da comunicação e informação e as divisões sociais presentes em todo o mundo, que têm levado a intensas disputas entre grupos opostos, a radicalização política e a proliferação de *fake news*.

2 Novas tecnologias da informação e da comunicação: um dilúvio que não terá fim

Atualmente, há cerca de 4 bilhões de pessoas conectadas à internet no mundo, ao passo que, em 2000, eram apenas 400 milhões. Usuários de celulares, por sua vez, já somavam 4 bilhões no mundo, em 2015. No Brasil, em 2017, havia 120 milhões de conexões habituais, algo em torno de 59% da população conectada. Dados que demonstram o crescimento exponencial da rede (UIT/ONU, 2015; UNCTAD, 2017).

Novas pessoas se conectam à internet constantemente, interconectam novos computadores e inserem novos dados na rede e, assim, ampliam o ciberespaço, que se expande cada vez mais e quanto mais se expande mais se torna universal, e quanto mais universal menos possibilidades há de que seu mundo informacional seja totalizado.

A contribuição do pensador Levy (2002) denomina esse espaço de comunicação digital proporcionado pelas tecnologias da informação e comunicação como ciberespaço e o compara, devido ao seu crescimento exponencial, explosivo e caótico, ao dilúvio bíblico (Gênesis 7, 1-24), que, no entanto, nesse caso não terá o caso.

A quantidade bruta de dados disponíveis se multiplica e se acelera [...]. Os contatos transversais entre os indivíduos proliferam de forma anárquica.

É o transbordamento caótico das informações, a inundação de dados, as águas tumultuosas e os turbilhões da comunicação (LÉVY, 2010, p. 13).

É por meio da interconexão neste espaço, que relações entre computadores, meios de comunicação, instituições, pessoas e grupos são tecidas sem as antigas fronteiras institucionais, sem as barreiras dos fusos horários e das distâncias, suplantando diversidades culturais e hierárquicas.

Esse enredamento humano descomunal e ainda em constante expansão nesse tecido aberto e interativo causa um dilúvio da informação e da comunicação, uma nova condição que não cessará. Diferentemente das formas culturais do passado, a cibercultura traz um novo universal: inúmeros grupos culturais diferentes entre si, cada qual com sua diversidade, buscando preservá-la e transmiti-la nesse imenso universo comunicacional.

O universal totalizante pode ser definido como aquela característica da escrita estática, que busca preservar seu sentido por meio da redução desse mesmo sentido, independente da época ou do lugar da recepção. São textos, mensagens, que se pretendem universais como, por exemplo, os textos científicos com suas buscas por exatidão e os religiosos com a busca por sentido. O universal abriga o momento da espécie sem tempo nem lugar que possam ser facilmente definidos. Quando da cultura oral, antes da invenção da escrita, vivia-se uma totalidade sem universal. Com o surgimento da escrita, as sociedades criaram um universal totalizante; com a globalização e a cibercultura, ressurgiu um universal sem totalidade (LÉVY, 2010).

Vazio e sem conteúdo particular, o universal da cibercultura é, ainda, desprovido de centro ou linha diretriz e, por isso, aceita todo e qualquer conteúdo, pois, nesse ambiente, pontos, nós, conectam-se independentemente de suas cargas semânticas e passam, então, a se inter-relacionarem. Esse processo de interconexão, mesmo sem conteúdo particular, não é neutro e repercute cada vez mais nas atividades econômicas, culturais e políticas.

Encarnação máxima da transparência técnica acolhe, por seu crescimento incontido, todas as opacidades do sentido [...]. Essa universalidade desprovida de significado central, esse sistema de desordem, essa transparência labiríntica, chamo-a de “universal sem totalidade”. Constitui a essência paradoxal da cibercultura (LÉVY, 2010, p. 113).

Em expansão constante, esse universo indeterminado da rede de redes, constituído de nós, que são simultaneamente produtores e receptores de novos e contínuos dados imprevisíveis e, ainda, capazes de reorganizar, por sua própria iniciativa, ao menos parte dessa conectividade global, tem alterado sensivelmente as relações sociais. O ciberespaço, por ser construído em sistemas de sistemas, é um sistema do caos.

A comunicação digital supera qualquer outro meio de comunicação em termos de seu poder de contágio. Ela se produz, de forma imediata, no plano afetivo e emocional, sem nada oferecer a ser interpretado ou pensado, pois, por ser submetida à aceleração ilimitada, não se oferece à análise. Tem o potencial de difundir rapidamente qualquer informação, independentemente do grau de importância.

O filósofo francês Paul Virilio já alertava, em 1999, que vivíamos numa sociedade em que todos observam todos, ou seja, numa bolha visual do imaginário coletivo com possibilidades de explosão da bomba informática, em que o irracional se disseminaria no imaginário coletivo e, assim, dificultaria sobremaneira nossa compreensão de mundo, levando ao risco sistêmico da cegueira coletiva, capaz de levar ao total descontrole de nossa relação com o real e à derrota dos fatos.

Risco sistêmico capaz de levar a uma reação de estragos em cadeia provocados por fenômeno-pânico de boatos, capazes de comprometer a verdade e a liberdade de imprensa. A desinformação virtual é a desinformação da história em curso. É o que vivemos hoje com as notícias falsas ou *fake news*.

A revolução tecnológica que vivemos, ao alterar as estruturas sociais, as formas de comunicação e interação, inclusive as interações

de poder, traz em si tanto as possibilidades de luz como de sombra e altera também o ser, contemporâneo de tais transformações.

3 A comunicação digital, ao produzir mudanças nas estruturas sociais, produz também mudanças nas relações

O imperativo do digital é que tudo seja público na forma de informação acessível; a essência da comunicação digital é a transparência, o que a torna cumulativa e aditiva, e, portanto, sem espaço para a interioridade, para a seletividade e exclusividade, características da verdade. Enquanto o saber é implícito e exige tempo, a informação é curta, breve, frenética, devido à revolução tecnológica e explícita.

Na sociedade em redes ou sociedade da comunicação, a informação positiva precisa circular. Os nós mais importantes em nossas redes de relações são aqueles que repassam nossas postagens e mensagens com rapidez e sem questionamentos. Se questionam, são uma negatividade, pois interrompem o fluxo e são ignorados ou bloqueados, excluídos.

Esse processo tende a levar ao declínio do pensar com complexidade; do olhar amplo e da busca por alteridade, atos que demandam um lapso temporal maior. Por ser o ciberespaço um espaço de positividade ininterrupta, debilita, ao prolongar o mesmo, a capacidade de convívio com a negatividade, e impede a manifestação do outro, que, com sua negatividade, seria capaz de levar à reflexão, ao questionamento das certezas absolutas. A transparência trazida pela comunicação digital elimina a negatividade, o outro, o contraditório, a dialética e a hermenêutica, levando perigosamente a sociedade a se tornar uniforme, o que é claramente um traço totalitário (HAN, 2016).

Verdade e transparência não se equivalem. A verdade se impõe e declara tudo o mais falso; é, portanto, uma negatividade. Grandes quantidades de informações não produzem necessariamente verdades, pois levam à falta de precisão do todo e à falta da verdade. O positivo se prolifera e massifica, justamente

pela falta de negatividade. Por paralisar a comunicação, a negatividade é evitada pela sociedade positiva.

Seu valor é medido apenas pela quantidade e velocidade da troca de informações, sendo que a massa da comunicação também eleva seu valor econômico e veredictos negativos a prejudicam. Com like surge uma comunicação conectiva muito mais rápida do que com o dislike (HAN, 2017, p. 24).

Assim, por sermos hoje uma sociedade do *like*, da confirmação, da rapidez e do altíssimo volume de informações, oportunizamos com grande ênfase o surgimento de bolhas – rede de relacionamentos, de conexões, que compartilham visões, valores e crenças comuns –, que passam a ser nosso principal filtro de interpretação da realidade.

Ao partilharmos valores, crenças e opiniões, reforçamos nossos laços e tornamos o trânsito de informações cada vez mais frequente, levando a que essas mesmas ideias, informações e crenças sejam amplificadas ou reforçadas pela comunicação e repetição, formando uma câmara de eco, que ratifica nossas concepções sobre o mundo. É o que a neurociência denomina de viés de confirmação (SANTOS, 2019, p. 160-161).

Câmara de eco ou câmara ideológica é uma metáfora usada para descrever situações em que ideias, crenças e valores são não só confirmados, mas também amplificados pela repetição constante. Já viés de confirmação pode ser definido como o ato de buscarmos nas informações que recebemos a confirmação de nossas crenças e concepções preexistentes.

Nessa bolha, excluímos o diferente e nos cercamos de iguais, o que nos proporciona o confortável sentimento de estarmos sempre certos e nos tira o desconforto da dúvida. Com isso, pode-se entender que, na compreensão individual, por não levar em consideração o pensamento da coletividade

como um todo, errados são os outros – os não pertencentes à bolha –, aqueles que contradizem as certezas que o processo de formação individualizado proporciona.

Entendemos que, nesse contexto, entre os grandes desafios humanos e das sociedades em todo o mundo, principalmente para nós educadores, esteja a superação dessas divisões, nas quais divergências de opinião tornaram-se divergências pessoais e não mais de ideias. É preciso trazer o debate à esfera pública e aos espaços educacionais novamente, de forma a que se dê com cordialidade e respeito.

A comunicação digital afasta-nos dos outros ao produzir escassez de olhares. É preciso encontrar caminhos nos quais o olhar de alteridade volte a ser possível e, quando da sua impossibilidade, a tolerância com o diferente volte a ser a regra e não mais a exceção e, assim, possamos trazer o diálogo novamente para as relações pessoais, familiares e sociais. É preciso o retorno aos espaços de encontro presenciais, em que possamos perceber um rosto a nos olhar, com autonomia, vida e trajetória própria, capaz do contraditório, um contrapeso ao nosso narcisismo.

Acreditamos que movimentos como as *Equipes de Nossa Senhora* podem indicar possibilidades de reencontro desses caminhos com sua insistência na copresença, no encontro, na partilha. Seus membros, ancorados na fé e em valores cristãos, os quais não se distanciam dos valores humanos universais, encontram-se semanal e mensalmente, neste por um dia inteiro, momento em que partilham problemas, visões de mundo – mesmo que divergentes –, alegrias, ânimos e desânimos. Buscam a comunhão entre humanos, independentemente das diferenças, sejam elas sociais, educacionais ou ideológicas.

Assim, esse movimento espiritual católico, ao propiciar o encontro e a participação igualitária, torna-se lugar de múltiplas aprendizagens, em que diferentes pontos de vista são expressos, em que se quebram a câmara de eco e as bolhas virtuais e abre-se espaço para a reflexão. Nesse espaço, por já ser local permeado por afeto e aceitação, não se buscam os *likes*, mas a compreensão, o diálogo e a verdade. Valores põem-se acima de quaisquer modismos.

4 Considerações finais

Na realidade da comunicação digital, da sociedade da informação, as *Equipes de Nossa Senhora*, compostas por casais de diversas origens – sociais, culturais, étnicas –, apresentam-se como lócus de resistências aos olhares de distanciamento, ao imediatismo nas relações, à não alteridade, à não aceitação da contrapresença e da opinião contrária – hermenêutica – e ao radicalismo de posições, presentes inclusive nas instituições religiosas.

Geralmente compostas por sete casais, pode-se observar a unidade e o fortalecimento dos laços de amizade ao longo do tempo. Acreditamos que, muito além do dogma religioso que as une, as Equipes podem ser tomadas como exemplos e modelos de educação baseados em valores sociais bem-estabelecidos.

Os valores religiosos, acreditamos, podem ser substituídos – já que vivemos numa sociedade plural, em que a religiosidade é fator cultural e pessoal de cada indivíduo, devendo todos serem respeitados por suas escolhas – por valores universais, como a democracia – que não existe sem a diferença de opiniões e posicionamentos –, direitos humanos, respeito, pluralidade, aceitação, solidariedade, entre outros.

Assim entendemos que a geração do conhecimento entre coordenadores e membros das Equipes surge do enraizamento em valores preestabelecidos, que, no caso da educação formal, podem e talvez devam ser pensados e estabelecidos em conjunto entre docentes e discentes, no início de cada ciclo formativo.

Talvez isso tudo possa ser pensado e efetivado como alternativa a essa individualização e personalização que as mídias deixam em evidência e têm como referência de ação. Na relação que se estabelece com outro ser humano, muitas vezes do próprio círculo familiar, aprende-se mais as questões humanas e de humanização, em detrimento a conhecimentos puramente cognitivos.

Sendo assim, as inovações e mudanças sociais, tais como se apresentam por decorrência das mídias sociais, são absorvidas pela sociedade e podem influenciar na vida das pessoas. Porém, o ser humano, com sua inteligência e sua proatividade, pode se colocar

como quem aprende e assimila somente aquilo que lhe faz bem e ajuda na condução da sua vida tanto individual quanto social.

Dessa forma, a resistência pode ser entendida como um sinal de posicionamento frente àquilo que não faz bem na vida do ser humano. Sendo uma escolha, é de estrita compreensão individual tanto do que se aprende quanto do que se pratica, com as inovações e novidades que surgem na nossa vida, na coletividade e, sobretudo, no núcleo da família.

Referências

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HAN, B.-C. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAN, B.-C. **No enxame**: reflexões sobre o digital. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2016.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

LÉVY, P. **Ciberdemocracia**. Lisboa: Stória Editores, 2002.

SANTOS, C. R. G. dos. Do sonho de emancipação, que mobilizou pessoas em todo o mundo, à eleição dos indignados. **Revista Mediação / Universidade Fumec**, v. 22, n. 29, jul./dez. 2019. Belo Horizonte: Universidade Fumec, Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde. Disponível em: file:///C:/Users/rober/OneDrive/Documents/PB%20(2).pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

UIT/ONU. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/page/3/?s=unic3%A3o+internacional+das+telecomunica%C3%A7%C3%B5es&at=plus-5-results>. Acesso em: 20 maio 2020.

UNCTAD. Disponível em: <http://unctad.org/en/Pages/Home.aspx>. Acesso em: 18 mar. 2020.

VIRILIO, P. **A bomba informática**. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 12. ed. São Paulo: Record, 2005.



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



ISBN 978-65-5807-040-5

