

## PERSPECTIVAS DO DIÁLOGO: PEDAGOGIA DO CUIDADO E PENSAMENTO LÍQUIDO

José Pereira de Queiroz<sup>1</sup>  
Marcos Aurélio Fernandes<sup>2</sup>  
Cleidison da Silva Santos<sup>3</sup>

**RESUMO:** Este artigo propõe uma reflexão crítica e fenomenológica sobre o papel do diálogo como eixo estruturante de uma educação humanizadora no século XXI. Articulam-se duas vertentes complementares do pensamento pedagógico contemporâneo: a pedagogia do cuidado, desenvolvida por Nel Noddings, Leonardo Boff e Martin Buber, e a análise sociológica da modernidade líquida de Zygmunt Bauman. Em uma sociedade marcada pela fluidez das relações e pela lógica da descartabilidade, Bauman evidencia os efeitos desumanizadores do individualismo e do consumo, ao passo que a pedagogia do cuidado propõe uma resposta ética e relacional, fundada na escuta, empatia e valorização do outro. Inspirado em Buber, e aprofundado por Freire e Noddings, o diálogo é compreendido aqui como postura existencial e ética, capaz de mediar a tensão entre solidez e fluidez e de reconstruir vínculos humanos e pedagógicos autênticos. A pesquisa, de abordagem qualitativa e bibliográfica, fundamenta-se no estruturalismo fenomenológico de Rombach e na hermenêutica heideggeriana como via interpretativa, buscando compreender os sentidos ontológicos do cuidado e do diálogo na educação, a partir da interlocução entre Bauman, Noddings, Boff, Buber e Síveres. Conclui-se que o cuidado e o diálogo constituem categorias essenciais para repensar o papel da educação diante das incertezas da modernidade líquida. Ao promover relações de presença, empatia e responsabilidade recíproca, a prática educativa se afirma como espaço de humanização e resistência ética, capaz de restituir à educação seu sentido originário: formar sujeitos conscientes, solidários e abertos ao encontro com o outro.

5061

**Palavras-chave:** Diálogo. Cuidado. Pensamento líquido e Educação humanizadora.

### 1-INTRODUÇÃO

Neste artigo propomos sobretudo uma reflexão crítica e fenomenológica sobre o papel do diálogo como eixo estruturante de educação para o século XXI, articulando duas grandes vertentes do pensamento pedagógico atual: a “pedagogia do cuidado”, representada por autores como Nel Noddings, Leonardo Boff e Martin Buber, e a leitura sociológica da “modernidade líquida”, proposta por Zygmunt Bauman.

No caso de Bauman, num tempo histórico caracterizado pela fluidez das relações, pela instabilidade emocional e pela fragmentação dos vínculos sociais, o autor polonês alerta-nos

<sup>1</sup>Doutor em Educação pela Universidade Nacional de Rosário-Ar; graduado em Letras, Português/Inglês; Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental pela UFG; Especialista em Docência do Ensino Superior pela UCAN, RJ; Especialista em tecnologia da educação pela PUC-RJ.

<sup>2</sup>Orientador. Doutor, Professor associado da Universidade de Brasília.

<sup>3</sup>Co-Orientador. Doutor pela UNR e UFMG. Professor do Instituto Federal de Educação do Pará—IFPA.

para os efeitos desumanizadores de uma sociedade em que tudo é transitório, e isso fere também os laços educativos. Frente a tal panorama, emerge a pedagogia do cuidado como resposta ética e relacional, defendendo uma educação baseada na escuta, na empatia e na valorização do outro enquanto sujeito único e pleno.

Já a educação dialógica, inspirada agora em Buber e aprofundada por autores como Freire e Noddings, apresenta-se como ponte possível entre a liquidez da contemporaneidade e a necessidade de relações educativas sólidas e significativas. O diálogo, mais do que uma técnica pedagógica, é compreendido nessa perspectiva como uma postura existencial que permite ao educador e ao educando se encontrarem de forma autêntica, acolhendo as incertezas do presente sem abrir mão da construção de sentido partilhado.

A partir disso, neste artigo visamos explorar como no contexto de uma modernidade instável e marcada pela lógica do descarte é possível desenvolver uma educação enraizada no cuidado e no encontro. Questiona-se, portanto, de que forma o diálogo pode mediar essa tensão entre solidez e fluidez, contribuindo para práticas pedagógicas mais humanizadoras, éticas e transformadoras.

## 2-METODOLOGIA

5062

Nos fundamentaremos na pesquisa bibliográfica qualitativa e no estruturalismo fenomenológico de Husserl, pai da fenomenologia moderna (1859-1938).

Trataremos de uma investigação adequada das ciências sociais e, nesse sentido, temos o estruturalismo como concepção filosófica. Logo, através do método fenomenológico estruturalista, a análise fenomenológica será utilizada como metodologia através da descrição dos fenômenos em estudo.

A hermenêutica, como uma interpretação fenomenológica que busca explicar os significados menos aparentes e os fenômenos fundamentais e essenciais, nesse caso especificamente para uma reflexão filosófica em diálogo com a pedagogia do cuidado, e o diálogo de Buber, Luiz Síveres e outros, com o pensamento de Bauman, no contexto da modernidade.

## 3-O que é isto a modernidade líquida na perspectiva de Zigmunt Bauman?

Antes de problematizar a respeito do que é propriamente a modernidade líquida, apresentaremos o pai desta concepção, Zygmunt Bauman (1925-2017). Trata-se de um grande

pensador da modernidade, pois introduziu o conceito de “modernidade líquida” para descrever as características das sociedades contemporâneas, em contraste com a “modernidade sólida”, que se refere a uma época em que as estruturas sociais e as normas eram mais fixas e estáveis. Perspicaz analista de temas contemporâneos, deixou uma vasta obra, com destaque para a obra *Amor líquido*, fundamental para compreensão das relações afetivas. Pensador que soube se comunicar diretamente com seus leitores, levando milhares de pessoas a pensar a sociedade atual através do conceito de liquidez. Era polonês, mas morreu na Inglaterra onde vivia desde a década de 1970.

Bauman (2001, p. 7-8), a respeito do conceito de modernidade líquida, argumenta que as relações sociais, as identidades e até mesmo os valores são fluidos e mutáveis. As pessoas vivem em um mundo onde as certezas são escassas e as mudanças são rápidas. Nesse sentido a modernidade líquida é marcada por insegurança e incerteza, pois os indivíduos enfrentam constantes mudanças nas suas vidas sociais e profissionais, o que gera uma sensação de desorientação. Como pontua Bauman, (2001, p.8) a respeito desse conceito:

O que todas essas características dos fluidos mostram de maneira eloquente é que os líquidos, ao contrário dos sólidos, não mantêm facilmente sua forma. Por isso, a facilidade com que os líquidos mudam de forma tornou-se uma metáfora adequada — como a principal metáfora para o estágio presente da era moderna.

5063

A relacionalidade é superficial: as relações interpessoais se tornam mais superficiais e passageiras, refletindo a cultura do “descartável”, em que vínculos emocionais são frequentemente substituídos por interações efêmeras. E as identidades flexíveis, pois estas não são vistas como fixas, mas como algo que pode ser moldado e remoldado a qualquer momento, dependendo das circunstâncias ou do desejo individual.

O consumo aí é tido como um “estilo de vida”, pois a busca por satisfação e realização é por ele frequentemente mediada, levando à ideia de que a felicidade plena pode ser adquirida por meio de bens materiais. Além disso, Bauman (2001, p. 9-19) critica a modernidade líquida de várias maneiras, sobretudo pela fragmentação social, pois tal flexibilidade e fluidez resultam na fragmentação das comunidades e na falta de coesão social. Em consequência, as pessoas se sentem isoladas e desconectadas umas das outras.

Ademais, há desumanização das relações devido à superficialidade delas pode levar à desumanização dos indivíduos, tratados assim como objetos de consumo e não como seres humanos, com emoções e necessidades.

Está presente a incapacidade de compromisso: a liquidez das relações e das identidades pode gerar uma dificuldade em assumir compromissos de longo prazo, tanto em relações pessoais quanto em questões sociais e políticas.

Além disso, a erosão dos valores éticos, onde há o foco no individualismo e no consumo pode levar a uma erosão dos valores éticos e a uma indiferença em relação ao bem-estar coletivo.

Em suma, a modernidade líquida, segundo Bauman (2001, p. 7-28), reflete uma sociedade que valoriza a liberdade e a flexibilidade, mas que também enfrenta desafios significativos em termos de solidariedade, coesão social e na compreensão ética das relações humanas.

No contexto da modernidade líquida, da educação dialógica e da pedagogia da proximidade, Síveres (2023, p. 65) identificou grandes desafios da necessidade de passar de um paradigma educativo rígido a outro mais flexível e superando a lógica binária que sustenta a cultura ocidental. Ele sugere que a educação deve adaptar-se as novas dinâmicas sociais e filosóficas. Nesse sentido o autor pontua que:

Diante das exigências de um mundo plural, complexo e em constante mudança, tornar-se urgente superar a rigidez dos modelos educativos baseados na lógica binária e no paradigma da fragmentação, adotando práticas educativas mais abertas, flexíveis e integradoras.

Para Síveres (2018, p.15-24), há um consenso sobre a necessidade de uma abordagem mais holística e contextualizada, que considere tanto a dimensão humana como social e cultural da educação. Além disso, os desafios apontados indicam a necessidade de reformas significativas no sistema educativo, desde a estrutura da carga horária até a atualização das práticas pedagógicas, de forma a enfrentar os desafios do século XXI.

Segundo Síveres (2018, p. 58-70; 130-135) um dos grandes desafios existenciais é o abandono da lógica binária, em favor de uma abordagem mais tridimensional e holística, que considere a complexidade das experiências humanas e pedagógicas. Para que isso aconteça, é necessário implementar processos de formação contínua, entendidos como processos determinantes. Mesmo após a formação inicial, os educadores precisam continuar a desenvolver-se para responder aos desafios dos contextos atuais e futuros.

Segundo o autor (2018, p. 95-105), é também um desafio atual assegurar que a formação inicial abranja aspectos propedêuticos (conteúdo), didáticos (metodologia adequada ao contexto) e geracionais (atendendo às novas realidades e tecnologias). É fundamental ainda uma reconexão com a prática, uma vez que se verifica uma desconexão visível entre a formação inicial e a prática docente real. Esta é frequentemente centrada mais na obtenção de diplomas do que no desenvolvimento de competências práticas.

Além disso, o referido autor diz que a formação atual carece de bases filosóficas e pedagógicas adequadas, com avaliações e práticas muitas vezes reduzidas a aspetos punitivos e técnicos. Nesse sentido, o papel da filosofia (no caso em tela, da filosofia de cunho fenomenológico) na educação não deve ser visto como um elemento isolado, mas sim integrado no processo de ensino e na prática pedagógica. A sua importância reside na forma como provoca o pensamento crítico e reflexivo nos alunos.

Sobre a concepção positivista da educação, Síveres, (2018, p. 58-70; 2023, p.90-11) expressa que essa visão, centrada na objetividade e na técnica, é percebida como limitadora e desumanizante. Existe uma procura crescente por abordagens que considerem o estudante na sua totalidade, respeitando o seu contexto e promovendo a reflexão crítica. Ademais, há necessidade de superar o enfoque positivista de modo a possibilitar uma educação que valorize a autonomia, a liberdade e as dimensões subjetiva e contextual da aprendizagem numa lógica holística e tridimensional.

Em relação às práticas pedagógicas tradicionais, frequentemente marcadas por um controle rígido e por uma educação fechada, elas contrastam com práticas que promovem a autonomia e a participação dos estudantes. Para Síveres (2023, p. 95-115), a experiência diversificada de alguns professores estudados por ele mostra que a autonomia e a liberdade dos alunos podem ser promovidas por metodologias que incentivem o pensamento crítico e a participação ativa, bem como pela construção de relações de confiança e respeito mútuo, próprios da pedagogia do cuidado e da pedagogia da proximidade que concebe a partida e a chegada e todos os processos da vida.

Portanto, para Síveres (2018, p.31), faz-se urgente proporcionar espaço para a autonomia e promover uma prática pedagógica que valorize o pensamento livre que são essenciais para o desenvolvimento intelectual e pessoal dos alunos. Isso não só estimula o pensamento crítico, como também contribui para uma aprendizagem mais significativa e comprometida.

#### **4-A pedagogia do cuidado segundo Boff e Noddings**

Aqui propomos uma reflexão fenomenológica sobre a “pedagogia do cuidado”, articulando os pensamentos de Boff, Nel Noddings, Heidegger, Rombach e Montessori. O objetivo é compreender a essência da pedagogia como prática estruturante e humanizadora centrada no cuidado.

Montessori (2009, p.58) entende a educação como um processo de autoeducação, no qual o educador exerce o papel de acompanhante cuidadoso. Para ela, todo ser humano é naturalmente inclinado a aprender, e a pedagogia serve como meio de orientação. A história da pedagogia no Ocidente, desde os gregos até sua consolidação entre os séculos XVII e XXI, revela um caminho no qual o cuidado pode ser visto como fundante. Nessa mesma perspectiva a autora pontua que:

A educação não é algo que o professor faz, mas um processo natural que se desenvolve espontaneamente no ser humano desde a infância, e que é provocado pela criança em interação com o ambiente. O papel do educador é preparar um ambiente adequado e agir como um guia cuidadoso, respeitando o ritmo e as necessidades da criança.

Boff (2008, p. 30-45), certamente influenciado por Heidegger, concebe o cuidado como forma essencial do ser. Ele afirma que o cuidado está presente antes mesmo de qualquer ação humana, sendo condição existencial ontológica que estrutura toda relação do ser com o mundo. Assim, a pedagogia do cuidado se fundamenta na ideia de que cuidar é também educar, pois promove a autoconstituição do ser humano em sua totalidade.

A pedagogia do cuidado, nesse sentido, é mais que um método: é uma forma de ser, de se relacionar consigo e com o outro, que atravessa passado, presente e futuro. Emmanuel Carneiro Leão, citado por Boff (2008, p. 50), reforça que o cuidado é um ato ontológico que escuta o passado, age no presente e se projeta para o futuro, envolvendo o tempo como expressão da existência humana. Nesse sentido Boff pontua que: “O cuidado é um ato ontológico que escuta o passado, age no presente e se projeta para o futuro, envolvendo o tempo como expressão da existência humana.”

Ainda segundo Boff (2008, p. 35-42), a fenomenologia do cuidado revela que esse não é apenas uma ação, mas um fenômeno vivido, cheio de significados afetivos e existenciais. Ele aponta dois sentidos principais: o primeiro diz respeito à atenção e ao zelo por alguém ou algo querido; o segundo, mais profundo, remete à angústia e à preocupação existencial do ser lançado no mundo, como formulado por Heidegger.

Assim, o cuidado é apresentado como uma brecha ontológica sempre aberta, uma força transformadora que estrutura a convivência, o ser-com-o-outro e o processo educativo. E a pedagogia do cuidado propõe uma forma de ensinar e aprender fundamentada na escuta, na presença, na transformação e no compromisso ético com o humano do ser humano.

Boff (1999, p. 37) aborda a essência do cuidado como uma maneira essencial de ser: uma maneira de ser que se estrutura, que se dá a conhecer. Colocando-a em diálogo com a pedagogia do cuidado, pode-se dizer que isso ocorre no processo de busca do conhecimento; no caminho

do homem, na busca de sua estrutura, ele chega a conhecer-se a si mesmo e se autoeduca em seu interior.

Nesse sentido, segundo Boff: “[...] o cuidado entra na natureza e constituição do ser humano”(2008, p. 25). A pedagogia do cuidado, sob essa perspectiva, seria uma educação ou uma prática pedagógica, na medida em que o cuidado, quando entra na natureza do ser humano, tem a nós e, nós temos os cuidados necessários, imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem.

Sob uma perspectiva pedagógica estrutural, humana e humanizadora do cuidado, segundo Heidegger (1989, p. 175), Rombach (2004, p. 95) e Boff (1999, p. 37), a forma de ser do cuidado ilumina, indica o caminho para percorrer como é um ser humano, porque sem cuidados deixa de ser, ou seja: o ser humano se descompõe, perde o sentido e morre. Aqui Boff (1999, p. 42) diz que o cuidado é fundamental em tudo o que o ser humano empreende, porque sem o cuidado terminará por danificar-se e destruir o que há ao seu redor. Para Heidegger (apud Boff, 1999, p. 38): “[...] o cuidado significa um fenômeno ontológico-existencial básico”; ou seja, um fenômeno que é a base habilitadora da existência humana.

O diálogo entre Boff e Heidegger se efetiva e se faz realidade na reflexão sobre a existência do ser humano. Aqui vale pensarmos o cuidado em seu fundamento ontológico, segundo a ontologia do cuidado e a natureza do humano como fundamento da pedagogia do cuidado.

5067

#### **Leão (apud Boff, 2008, p. 325) diz sobre os cuidados essenciais:**

Todo trabalho do homem é apenas humano na medida em que sabe cuidar do humano do homem. Por isso o humano está sempre por vir. Nunca deixa de sê-lo. Nenhum conhecimento, por maior que seja sua eficiência e seu poder, jamais alcança a totalidade da realidade e o universo das realizações.

Leão (apud Boff, 2008, p. 325). também assinala que a atuação dos homens se converte em porta-voz, anunciadora de um futuro inesperado e sempre inédito, já que a criação humana nos leva a ler o presente em uma relação original com o passado:

Trata-se de escutar o que já se sabe do passado, o que ainda está por dizer-se e fazer-se. É o cuidado ontológico do homem. O maior presente que o passado nos dá é a presença do futuro no presente. É só que todo o presente não é apenas Presença, é também ausência do passado. Essa ausência interfere no futuro. Todo futuro está, nesse sentido, envolvido. Por isso o trabalho humano dos homens nos deixa ao cuidado do tempo.

Noddings (2005, p. 21) propõe uma discussão sobre o cuidado atual e questiona se ele seria adequado sem uma certa atenção para a ética do cuidado. A partir da concepção de vários



teóricos, Noddings então apresenta a possibilidade de pensar na ética do cuidado como uma provocação ao pensamento. Neste sentido, a autora menciona (2005, p. 21) que, em 1982, Carol Gilligan publicou seu famoso livro *In a Different Voice*, no qual descreve uma abordagem alternativa para os problemas morais. Nesta abordagem, foram identificadas vozes de mulheres, mas Gilligan (1982, p. ?) não tinha afirmado que a abordagem seria exclusivamente feminina, nem havia afirmado que todas as mulheres a utilizariam: “Mesmo assim, a avalanche de respostas de mulheres que se reconheceram na descrição de Gilligan é um fenômeno impressionante. ‘Esta sou eu’, diziam muitas mulheres. ‘Finalmente, alguém articulou a forma como chegaram aos problemas morais’”.

Em seguida, Noddings (2005, p. 21) apresenta a concepção da moral de Gilligan baseada no reconhecimento de necessidades, relações e respostas: “As mulheres que falam com uma voz diferente se recusam a permitir a si mesmas, a seus entes queridos e conexões fora de seu raciocínio moral. Elas falam de e para uma situação, e seu raciocínio é contextual”.

Para Noddings (2005, p. 21), uma ética do cuidado é uma ética baseada em necessidades e respostas, com uma abordagem diferente, rejeitando assim a universalização que “[...] sugere quem somos, com quem nos relacionamos e a forma como estamos situados nisso não deveria ter nada a ver com nossa tomada de decisões morais”.

5068

Ela questiona muitos pressupostos da ética tradicional e da educação moral e expressa que a ética do cuidado não é uma ética da virtude. Embora coloque ênfase nas consequências, no sentido de que sempre nos perguntamos o que acontece na relação, ela não é utilitarista, pois não postula um bem maior a ser otimizado, nem separa meios e fins. Pelo contrário, Noddings não visa fins e atributos individuais, embora reconheça o papel e a importância do cuidado e dos cuidadores (que desenvolvem virtudes e capacidades). Sim, é uma ética de relação. Existe um esforço para desenvolver as atitudes e habilidades necessárias para sustentar relações afetuosas e o desejo de fazer isso menos no raciocínio para tomar uma decisão.

Já para Lawrence Kohlberg (1981, apud Noddings, 2005, p. 22) e seus associados, seguindo Platão e Sócrates, eles se concentraram no raciocínio moral e assumem que o conhecimento moral é suficiente para o comportamento moral, afirmando que o comportamento moral e sua articulação intelectual não são sinônimos. No entanto, outros pensadores questionaram toda a ideia de um modelo de desenvolvimento e perceberam que as respostas morais em um determinado indivíduo podem variar contextualmente em quase todas as idades. De acordo com isso, lemos: “Gilligan questionou explicitamente a escala ou hierarquia do raciocínio moral



de Kohlberg (citado em Noddings 2005, p. 22) (sugerindo um poderoso modelo de desenvolvimento alternativo)”.

Outros pensadores questionaram a ideia de um modelo de desenvolvimento: “[...] as respostas morais em um determinado indivíduo podem variar contextualmente em quase qualquer idade” (GILLIGAN, 1982, p. 24). Gilligan (1982, p. 25) explica: “A linguagem usada para discutir o que é feito e por quê pode, é claro, depender do desenvolvimento intelectual, mas o comportamento moral e sua articulação intelectual não são sinônimos”.

Assim, nessa discussão, Noddings (1984, p. 18) fala dos quatro componentes principais da educação moral a partir da perspectiva do cuidado, a saber: modelagem, diálogo, prática e confirmação.

Noddings (2005, p. 25), em seguida, passa para a prática do cuidado. No contexto das escolas, deve-se transformá-las e, eventualmente, transformar a sociedade em que vivemos, e em relação às práticas e concepções distorcidas da prática original do cuidado, não se deve buscar a competição como prática de organizações hierarquicamente imaginadas: “Se a prática se assemelha às estruturas escolares atuais, pode perder seus poderes transformadores. Pode se transformar, ou seja, distorcer”. Assim, enquanto nossas escolas estiverem organizadas hierarquicamente com foco em recompensas e penalidades, será muito difícil oferecer o tipo correto de experiência.

5069

Noddings (2005, p. 25) continua nos apresentando o quarto componente da educação moral sob a perspectiva do cuidado, ou seja, o da confirmação: “[...] como um ato de afirmação e incentivo ao melhor de nós mesmos”. Baseada em Martin Buber (1965, p. 23), fala sobre esse componente: “[...] construímos o outro a partir do conhecimento desse outro em particular e ouvindo atentamente o que ele ou ela nos diz, assim para ela, a razão que atribuímos a ele deve ser uma possibilidade real e genuína”.

E ainda, segundo a autora (2005, p. 25): “Sei que estavas tentando ajudar o teu amigo”. Logo: “Frequentemente, a outra pessoa responderá com um enorme alívio. Aqui está este parceiro perspicaz que enxerga além da pequenez ou mesquinhez do meu comportamento atual para um eu melhor e uma possibilidade real”. Nesse sentido: “A confirmação nos eleva em direção à nossa visão de um eu melhor”.

Para a autora (2005, p. 25), destaca-se que a confirmação não pode ser feita por meio de uma fórmula, mas sim por meio de uma relação de confiança que a sustente. Isso se deve à necessidade de continuidade, pois o cuidador, ao agir para confirmar, deve saber cuidar o

suficientemente bem para poder identificar as razões coerentes com a realidade. A confirmação não pode ser descrita em termos de estratégias, pelo contrário, é um ato de amor enraizado profundamente na ética do cuidado, enraizado no cuidado como princípio existencial do homem e do ser nas estruturas. Não somos nós que cuidamos, mas o cuidado que nos foi dado desde sua origem como nos diz a fábula de Higino).

Na mitologia atribuída a Higino (séc. I, a.C.) o cuidado (em latim *cura*) é visto como uma força primordial e essencial na criação do ser humano. E a história conta que, após os deuses terem formado o homem, foi o cuidado que deu sentido, proteção e sustentação à vida humana. Sem o cuidado, o homem não poderia existir plenamente, pois é o cuidado que mantém o equilíbrio entre o ser e o mundo, que protege e preserva a vida diante dos desafios e perigos. Assim, o cuidado não é apenas uma atitude ou uma virtude moral, mas um princípio ontológico fundamental para a existência humana — um elo entre a criação, a preservação e a realização do ser humano no mundo. Como nos conta a fábula:

Cura (o Cuidado), passeando perto do rio Tibre, encontrou um bloco de argila e começou a moldá-lo em forma humana. Enquanto trabalhava, sentiu que faltava algo para dar vida à figura. Assim, pediu a Júpiter (Zeus) que insuflasse vida naquele corpo. Júpiter concedeu-lhe o sopro vital.

Cura, satisfeita, deu nome e cuidado à criatura, chamando-a “homem”. Saturno, contudo, argumentou que a criatura pertencia a ele, pois havia criado a terra da qual o homem foi feito. Júpiter decidiu que a terra deveria ficar com Saturno, o sopro vital com Júpiter, e o nome “homem” e o cuidado deveriam ficar com Cura, já que ela foi quem modelou a forma e cuidou do ser.

Assim, o homem é terra, tem o sopro divino da vida, e vive sob o cuidado constante. (Heidegger, 2015, p. 266).

Mesmo propondo uma discussão sobre a “ética do cuidado”, Noddings (2005, p. 26) esclarece a importância de enfrentar o desafio do cuidado como meio para buscar mudanças no ensino, na escola e em todo o processo de escolarização. Ela faz isso colocando ênfase na continuidade das relações de cuidado, pois, no caso do ensino como fenômeno, essa continuidade é necessária. Neste sentido, ela menciona confirmação como um método (de ética do cuidado) que contrasta com o padrão da educação moral religiosa, pois lá encontramos uma sequência de confissão e acusação, penitência e perdão. E infere ainda que o passo inicial é a acusação que provoca ou sustenta a separação. Para a autora, estamos no julgamento moral, separando o outro de nós mesmos e da comunidade moral. Pelo contrário, diz, a confirmação nos chama a permanecer conectados.

Para Noddings (2005, p. 27): “Toda essa visão da ética e da educação moral desafia não apenas parte da tradição religiosa, mas também as ideias de Freud e teóricos similares, já que

Freud acreditava que nosso senso de moralidade (do que é certo e errado) se desenvolve na relação do conflito edípico”. Ou seja, as crianças temem a “castração” de seu pai se desobedecerem ou competirem com ele na resolução disso. O desejo de se rebelar e competir implica aceitar o poder e a autoridade do pai e do Superego (o guia de Freud para o comportamento).

Portanto, percebemos que tanto Noddings quanto Boff enfatizam a importância do cuidado na educação e no desenvolvimento humano, argumentando que a ética do cuidado deve ser a base da prática pedagógica. Noddings (2005, p. 27) destaca a necessidade de transformar as estruturas escolares hierárquicas, promovendo relações baseadas na confiança e na confirmação do outro. Ela defende que o cuidado é essencial para a educação moral e que as práticas educativas devem proporcionar experiências que levem ao reconhecimento e ao desenvolvimento do eu melhor. Por sua vez, Boff (2008, p. 23) ressalta a conexão do cuidado com a ecologia e a espiritualidade, defendendo uma abordagem holística que considere não apenas o indivíduo, mas também o ambiente ao seu redor. Ambos concordam que o cuidado é um princípio fundamental que pode transformar as relações humanas e promover um aprendizado significativo e ético.

E ambos defendem que o cuidado deve ser o princípio fundamental da prática pedagógica. Boff (2008, p. 23), por exemplo, liga o cuidado à espiritualidade e à ecologia, propondo uma pedagogia comprometida com o ser humano e com o planeta. Já Noddings (2005, p. 27) propõe uma ética relacional que valoriza o afeto, a empatia e a presença. Assim, ambos partilham a convicção de que o cuidado é uma força transformadora capaz de renovar as relações humanas e promover aprendizagens verdadeiramente significativas.

5071

## 5-DIÁLOGO NUMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA PARA BUBER

No contexto da dinâmica do mundo contemporâneo globalizado amplia-se constitutivamente as conquistas de novas fronteiras, e os processos econômicos, políticos e tecnológicas reforçam um cenário que se caracteriza por este mundo globalizado.

Nessa conjuntura encontra-se a educação que por meio de sua diversidade (sistemas e políticas) busca responder aos desejos e aos desafios dentro desse contexto. Aqui o diálogo, numa perspectiva pedagógica, objetiva-se a fim de recuperar uma dimensão essencial da própria condição humana.

Olhando para a educação, em sua constituição presente em toda a história da humanidade, verificamos que ela é constantemente provocada a valorizar o diálogo por meio das dimensões antropológica, filosófica, epistemológica e pedagógica. Como lembra Buber, citado por Síveres (2018, p. 28), o ser humano só se realiza plenamente no encontro dialógico, na relação de “eu-tu”, em que cada sujeito reconhece o outro como um ser de valor e dignidade. Sem diálogo, a existência humana se empobrece e perde sentido.

Como ponto de partida desta reflexão, está, pois, a constatação de que o contexto cultural e educacional contemporâneo se expressa com uma forte tendência “monológica”, centrada no individualismo, na instrumentalização das relações e na perda dos vínculos de sentido e de alteridade.

## 5.1-O CONTEXTO CULTURAL E EDUCACIONAL MONOLÓGICO

Para tratar do contexto cultural e educacional marcado por uma lógica monológica é necessário recorrer à proposta de Buber sobre a relação dialógica como fundamento ontológico da existência, contraposta à relação objetificante do “Eu-Isso”.

Buber (2001, p. 24) destaca em sua obra clássica *Eu e Tu* que o ser humano só se realiza plenamente no encontro genuíno, no qual o outro é reconhecido em sua dignidade e totalidade. Para ele, o diálogo autêntico se dá na relação “Eu-Tu”, que é recíproca, viva e ética, em contraste com a relação “Eu-Isso”, na qual o outro é reduzido a objeto, função ou instrumento.

Nas palavras de Buber (2001, p. 20): “[...] todo meio verdadeiro de relação é encontro [...]”, o que reforça que o diálogo não se limita a uma técnica de comunicação, mas constitui uma maneira de ser-no-mundo, aberta, responsável e relacional.

No entanto, o que observamos no mundo contemporâneo, profundamente marcado pela globalização e pela lógica do mercado, é o predomínio crescente de relações de caráter instrumental, tanto nas esferas sociais quanto no campo educacional.

No limiar deste novo milênio, atravessado por reconfigurações econômicas, políticas e tecnológicas, torna-se evidente uma crise civilizacional, caracterizada pela tensão entre estabilidade e dinamismo, caos e busca de sentido. Essa crise, como destaca Síveres (2018, p.16), exige discernimento crítico, sobretudo na educação, que se encontra tensionada entre demandas mercadológicas e a necessidade de preservar sua função formativa integral.

Conforme Síveres (2018, p. 16), a história da humanidade, especialmente no contexto atual, revela-se permeada por categorias de dominação que emergem da tradição patriarcal, da

separação entre o transcendente e o imanente, e da dicotomia entre homem e natureza. Essa visão sustentou práticas de subjugação cultural, econômica e ambiental, cuja manifestação contemporânea se expressa na supremacia dos países economicamente desenvolvidos sobre os em desenvolvimento, reforçando a lógica colonialista sob nova roupagem.

Ademais, vivemos sob a hegemonia de um pensamento único, que favorece modelos tecnicistas e funcionais, centrados no produtivismo e na eficiência, frequentemente desconectados das dimensões éticas, culturais e humanas do saber. Isso se reflete na própria configuração do conhecimento científico, majoritariamente orientado pela lógica do mercado e do desenvolvimento econômico (MORIN, 2001; SÍVERES, 2018).

Embora haja avanços na valorização dos saberes populares e dos conhecimentos situados, ainda prevalece uma concepção reduzida do conhecimento, restrita à lógica da instrumentalização tecnológica e da mercantilização do saber (SANTOS, 2008, p.59).

De acordo com Harvey (2005), como destacado por Santos (2008) o patriarcalismo cultural, a supremacia econômica e o pensamento único são elementos estruturantes da modernidade, que impactam diretamente o projeto educacional contemporâneo. Este, frequentemente, deixa de lado sua função humanizadora para se submeter às exigências de um modelo de sociedade guiado pelo neoliberalismo, cujo lema — “poucos com muito e muitos com pouco” — expressa uma profunda desigualdade social e econômica.

5073

Esse paradigma influencia diretamente as estruturas educativas, impondo reformas alinhadas às exigências do mercado global, à expansão tecnológica e à lógica da empregabilidade. O processo educativo, nesse modelo, é reduzido a uma ação mediadora para atender às demandas de formação de mão de obra, priorizando a capacitação técnica em detrimento da formação integral (SÍVERES, 2018; MORIN, 2001).

Diante disso, a verticalização dos processos educativos — marcada pela hierarquia, pela transmissão unidirecional e pela centralização do saber — reflete uma lógica de dominação, que reproduz, no âmbito da formação, os mesmos mecanismos de controle presentes na sociedade globalizada (FREIRE, 1996).

A educação, que deveria ser um espaço de construção de sentido, de emancipação e de formação crítica, tem sido instrumentalizada para sustentar um modelo econômico que privilegia o acúmulo de capital e o controle social. Conforme aponta Morin (2001, p.15), essa lógica reducionista está na base de um pensamento linear, mecanicista e fragmentado, que desconsidera a complexidade, a interdependência e a pluralidade dos saberes.

O pensamento linear, ao priorizar a especialização e a lógica do mercado, acaba por enfraquecer a capacidade dos sujeitos de compreenderem o mundo em sua totalidade. Isso promove uma visão de conhecimento pontilhada, compartimentada, incapaz de articular os saberes de forma transversal e significativa (MORIN, 2001; SANTOS, 2008).

Essa crítica é partilhada por diversos autores, como Freire (1996), que denuncia a educação bancária, e por Rombach (2004), que propõe uma ontologia estrutural na qual os fenômenos, incluindo os educativos, são compreendidos como estruturas vivas e dinâmicas, não como objetos isolados ou dados fixos.

A prevalência de um pensamento monológico, linear e centrado na técnica é uma herança da modernidade iluminista, que rompeu com os vínculos cosmológicos e relegou a natureza e a transcendência a um plano secundário (MORIN, 2001). e de exclusão. Isso se expressa, hoje, na centralidade do ser humano como dominador da natureza e dos processos sociais, favorecendo uma lógica de exploração

Tal realidade também se manifesta no campo educacional, onde o conhecimento, cada vez mais submetido às exigências do mercado, torna-se um produto, e o processo educativo, uma simples preparação para o ingresso competitivo no mundo do trabalho (SÍVERES, 2018, p. 17).

5074

Esse modelo, sustentado por uma lógica monocrática, centrada na produtividade e na competição, reforça o individualismo, substituindo a participação coletiva por práticas que priorizam o desempenho, o controle e a eficiência.

Por isso, o desafio contemporâneo é superar esse paradigma e construir uma educação que promova a escuta, o diálogo, a colaboração e a valorização da diversidade dos saberes. Isso exige romper com a lógica do pensamento único e abrir caminho para uma educação que integre o saber científico e o saber popular, a técnica e a sensibilidade, a razão e a afetividade (MORIN, 2001; FREIRE, 1996).

Superar esse modelo não é apenas uma questão pedagógica, mas uma necessidade civilizatória. Trata-se de transformar a escola num espaço de formação humana, ética e social, capaz de enfrentar os desafios de um mundo plural, complexo e interconectado. Como pergunta final e norteadora, permanece: como, num contexto educacional tão marcado pela centralização, pela fragmentação e pela instrumentalização do saber, podemos construir uma educação verdadeiramente dialógica, humanizadora e transformadora?

## 6. COMO PROMOVER UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA NUM CONTEXTO MONOLÓGICO?

Para transformar um ambiente educacional, centrado na transmissão e no controle, numa experiência viva de diálogo, escuta e cuidado, propomos uma abordagem com várias dimensões integradas, a fim de transformar a relação pedagógica, em que a primeira mudança deve acontecer na relação entre o professor e o aluno. É necessário abandonar o modelo autoritário e vertical, fundado na ideia de que o professor é o único detentor do saber. Inspirados por Freire, Buber e Noddings, a nossa proposta é por uma relação horizontal e relacional, na qual o educador aprende com o educando, reconhecendo-o como sujeito ativo do seu próprio processo. O professor torna-se um facilitador, um acompanhante, alguém que cuida e escuta, e não apenas que ensina.

Cremos que criar espaços de escuta ativa, em um contexto dominado pela voz única e pela lógica da eficácia, é fundamental criar espaços para o diálogo real, onde os alunos possam expressar as suas ideias, dúvidas, medos e desejos. Esses espaços precisam ser constantes, seguros e livres de julgamentos. Como propõe Noddings (1984, p. 17), o cuidado começa pela disponibilidade para ouvir com empatia.

Além disso, vemos necessário a revisão curricular e a prática pedagógica, pois é essencial reformular o currículo e as metodologias, permitindo a integração de diferentes saberes – científicos, populares, culturais – e valorizando o conhecimento que nasce da experiência. Isso inclui trabalhar temas relevantes do mundo atual, usar projetos interdisciplinares e favorecer práticas colaborativas que envolvam investigação, diálogo e ação.

Formar professores para o diálogo possibilitando-lhes uma educação dialógica só é possível se os educadores forem formados para o diálogo, a escuta e o cuidado. Propõe-se, por isso, formações contínuas que integrem filosofia, ética, psicologia e pedagogia crítica, com base em autores como Heidegger (cuidado como estrutura do ser), Boff (cuidado como fundamento ético), Rombach (estrutura relacional do ser) e Bauman (educação ética num mundo líquido).

Também intuimos a urgência em incentivar a autonomia e a corresponsabilidade, pois a educação dialógica parte do princípio de que liberdade e responsabilidade caminham juntas. É necessário, assim, estimular a autonomia dos alunos, não como independência solitária, mas como capacidade de agir com consciência no coletivo. Isso implica construir uma comunidade de aprendizagem, em que todos se sintam responsáveis pelo saber, pelo outro e pelo mundo.



Sem nos esquecermos do cuidado com o ambiente escolar que é, sobretudo, um espaço relacional. O cuidado aqui não está apenas na aula, mas em toda a cultura escolar. A escola precisa ser repensada como espaço acolhedor, relacional e cooperativo, desde a organização dos tempos e espaços até à forma de avaliação. O ambiente, enfim, deve favorecer o encontro, a convivência e a empatia.

Assim, promover uma educação dialógica num contexto monológico é, acima de tudo, um ato de resistência e esperança. É construir, dentro de um sistema muitas vezes fechado e tecnicista, brechas de humanidade, em que o cuidado, a escuta e o diálogo se tornam práticas transformadoras. Isso exige uma mudança de mentalidade, de estrutura e de prática, mas, sobretudo, exige um compromisso ético com o humano do ser humano.

## **7- DIÁLOGO ENTRE AS PERSPECTIVAS DE EDUCAÇÃO EM BUBER, BAUMAN, HEIDEGGER, BOFF, NODDINGS E ROMBACH**

Num mundo marcado por crises sociais, ambientais e humanas, intensificadas pela fluidez das relações e pela lógica do desempenho, a educação assume um papel vital na reconstrução dos vínculos humanos. Bauman, ao descrever a modernidade como “líquida”, alerta para a fragilidade das relações sociais e para a constante sensação de insegurança e descartabilidade que afeta os indivíduos. Assim, nesse cenário, torna-se urgente pensar uma educação estruturalmente enraizada no cuidado e no diálogo, capaz de responder às exigências de uma sociedade complexa, sem perder de vista a humanização.

5076

A proposta de uma educação dialógica encontra base sólida na “filosofia do encontro” de Buber, para quem a relação genuína acontece no “Eu-Tu” – um encontro entre sujeitos que se reconhecem como presença viva, e não como meros objetos funcionais. Essa lógica relacional transforma-se num alicerce essencial para uma pedagogia centrada no outro enquanto ser, e não enquanto “recurso”.

Essa perspectiva dialoga profundamente com as reflexões de Boff, que vê o cuidado como dimensão essencial do ser. Influenciado por Heidegger, Boff afirma que o cuidado é uma categoria ontológica, anterior a qualquer ação, e que define a própria existência humana. Heidegger, ao conceber o ser como “ser-no-mundo”, afirma que o cuidado (*Sorge*) é o modo fundamental como nos relacionamos com o mundo e com os outros. Para ambos, o cuidado não é uma atitude ocasional, mas a estrutura mesma do ser humano, uma brecha pela qual a existência se revela e se transforma.

Na mesma linha, Rombach fala da estrutura do ser como algo “funcional-relacional”, em que o sujeito só se realiza verdadeiramente através da sua abertura ao outro e ao mundo. Esta concepção relacional reforça a ideia de que a educação, longe de ser uma acumulação de conteúdos, é um processo de constituição do ser humano.

Noddings, por sua vez, como vimos, traz a “ética do cuidado” para o centro da discussão pedagógica, pois cuidar é mais do que uma disposição: é uma relação ética baseada na escuta ativa, na empatia e na resposta à necessidade do outro. Tal proposta inclui quatro pilares para a educação moral: modelagem, diálogo, prática e confirmação. A confirmação, especialmente, implica reconhecer no outro o seu potencial e motivá-lo ao crescimento, sustentando uma relação de confiança. Para Noddings (2005, p.27), então, a educação deve ser vivida numa lógica relacional e não hierárquica, capaz de transformar a escola num espaço de humanização.

Assim, pensamos que uma proposta de educação dialógica, adequada aos tempos atuais, deve-se assentar sobre os seguintes pilares estruturais: (a) fundada nas relações humanizadoras e éticas, que valorizem a presença e a escuta, inspiradas no “Eu-Tu” de Buber e no cuidado como essência do ser, segundo Heidegger e Boff; (b) baseada numa formação integral do ser, que una razão e emoção, técnica e ética, prática e reflexão, à luz das ideias de Noddings e Rombach; (c) visando a reconstrução de laços sociais, num mundo fragmentado, através da confiança e da partilha, como sugere Bauman; (d) objetivando uma promoção de uma prática pedagógica ativa e empática, que respeite o contexto dos alunos, fomente o pensamento crítico e incentive a autonomia; (e) por fim, buscando a superação de estruturas educativas rígidas, substituindo-as por práticas abertas ao diálogo, à experiência e ao cuidado mútuo.

5077

Ao integrarmos as visões de Boff, Heidegger, Rombach, Noddings, Buber e Bauman, propomos uma educação que seja mais do que transmissão de saberes, ou seja: uma educação como processo existencial e ético, uma forma de construir o humano no outro e com o outro, uma educação que reconhece o ser humano como incompleto, em processo, e, por isso, sempre por vir.

Nessa perspectiva, a pedagogia do cuidado torna-se um horizonte possível para responder aos desafios da contemporaneidade. Trata-se de educar com o outro e não sobre o outro. De aprender a partir da relação. De ensinar com a escuta, com a presença, com a sensibilidade. Só assim poderemos formar sujeitos éticos, conscientes e verdadeiramente livres.

Portanto, a educação contemporânea, diante das fragilidades e desigualdades da modernidade, deve ser concebida como um espaço de relações éticas, cuidado e humanização,

em que o aprender e o ensinar se constroem na presença, no diálogo e na sensibilidade ao outro. Ao articular as reflexões de Bauman, Buber, Heidegger, Boff, Rombach e Noddings, evidencia-se que a pedagogia não se reduz à transmissão de conteúdos, mas se configura como um processo existencial e relacional, capaz de formar sujeitos críticos, empáticos e conscientes de sua responsabilidade no mundo. A proposta de uma educação dialógica e fundamentada no cuidado surge, assim, como horizonte possível para transformar a prática pedagógica, reconstruir vínculos sociais e promover a construção de uma sociedade mais justa, ética e inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste estudo evidenciou que o diálogo e o cuidado constituem dimensões ontológicas e éticas fundamentais para repensar o sentido da educação em um mundo marcado pela fluidez, pela instabilidade e pela fragmentação das relações humanas. À luz da modernidade líquida de Bauman, compreende-se que o enfraquecimento dos vínculos sociais e a lógica da descartabilidade instauram um cenário de desumanização e indiferença, no qual o outro se torna facilmente substituível. Diante desse contexto, o ato educativo, quando iluminado pelo cuidado e sustentado pelo diálogo autêntico, revela-se como possibilidade concreta de resistência ética e reconstrução da presença humana no espaço pedagógico.

5078

A pedagogia do cuidado, tal como elaborada por Boff e Noddings, oferece um horizonte de sentido que ultrapassa a dimensão técnica da educação e a reconduz à sua origem existencial: o ser-com-o-outro. O cuidado, entendido como modo de ser e não apenas como atitude moral, é o fundamento da convivência humana e da própria possibilidade de educar. Ele implica abertura, escuta e responsabilidade pelo outro — condições imprescindíveis para que o ensino se converta em um espaço de formação integral.

Ao integrar o cuidado à prática educativa, o professor deixa de ser mero transmissor de conteúdos e torna-se presença cuidadora e mediadora de sentido, capaz de despertar no estudante a consciência de sua própria humanidade e de sua corresponsabilidade pelo mundo.

O diálogo, por sua vez, conforme proposto por Buber e ampliado por Freire e Síveres, manifesta-se como o lugar privilegiado do encontro humano. Ele não é apenas um instrumento de comunicação, mas uma forma de existência que rompe com a objetificação do outro e instaura uma relação autêntica do tipo “Eu-Tu”.

Em um tempo dominado por discursos monológicos, pela tecnificação e pelo isolamento digital, recuperar o diálogo como experiência de alteridade significa devolver à educação sua dimensão relacional e intersubjetiva. É no espaço do diálogo que o ensino se transforma em uma via de mútua constituição, em que educador e educando se reconhecem como coautores de um mesmo processo de formação.

Assim, o diálogo e o cuidado, articulados fenomenologicamente, configuram-se como categorias fundantes de uma pedagogia humanizadora e transformadora. Ambos possibilitam compreender a educação não apenas como prática institucional, mas como modo de ser-no-mundo, uma experiência ética de presença e corresponsabilidade. Frente aos desafios da modernidade líquida, a educação precisa ser reconcebida como um espaço de cultivo da escuta, da empatia e da solidariedade — um lugar de resistência contra a lógica da indiferença e de reconstrução dos laços que sustentam a vida comum. Educar, nesse horizonte, é cuidar e dialogar: é abrir-se ao outro para, juntos, reinventar o humano em meio à liquidez do tempo presente.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Meriane Conceição Paiva; BENTES, José Anchieta de Oliveira; SOARES, Marta Genú. Diálogo em Martin Buber: possibilidades para a educação. *Revista Cocar*, Belém, v. 10, n. 19, p. 455-481, 2016. Disponível em:

5079

<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/805>. Acesso em: 2 jun. 2025.

ARRUDA, Márcia R. M. F.; BADIA, Denis Domeneghetti. Martin Buber: uma alternativa para se pensar as inter-relações no cotidiano escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 12-21, 2007. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v2i1.452>. Acesso em: 2 jun. 2025.

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

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

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

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano, compaixão pela terra*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BUBER, Martin. *Eu e Tu*. Tradução de Newton Aquino. São Paulo: Centauro, 2001.

CARVALHO, José Maurício de. Martin Buber, diálogos e alteridade na educação. *Periferia*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 87–105, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/periferia.2020.42085>. Acesso em: 2 jun. 2025.

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

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

GUILHERME, Alexandre Anselmo; MORGAN, W. John. *Buber e educação: diálogo como resolução de conflitos*. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2023.

HARVEY, David. *Breve história do neoliberalismo*. São Paulo: Loyola, 2005.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. Tradução de Fausto Castilho. Petrópolis: Vozes, 2012.

HUSSERL, Edmund. *Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica*. Tradução de António Marques. Lisboa: Edições 70, 2010.

MENDONÇA, Kátia Marly Leite. Entre a dor e a esperança: educação para o diálogo em Martin Buber. *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, Belo Horizonte, v. 29, p. 1–18, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6664>. Acesso em: 2 jun. 2025.

MONTESSORI, Maria. *A criança*. Tradução de Maria da Glória Alves de Souza. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2004.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

NODDINGS, Nel. *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkeley: University of California Press, 1984.

NODDINGS, Nel. *The challenge to care in schools: an alternative approach to education*. 2. ed. New York: Teachers College Press, 2005.

ROMBACH, Heinrich. *Estrutura e mundo: fundamentos de uma filosofia estrutural*. Tradução de Luiz Fernando F. Pita. Petrópolis: Vozes, 2004.

ROMBACH, Heinrich. *Estruturas: uma introdução à ontologia estrutural*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento. Diálogo e educação: o pensamento pedagógico em Martin Buber. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4043>. Acesso em: 2 jun. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as ciências*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Maria Janaina Mendes da. A relação educativa na perspectiva dialógica de Martin Buber e Paulo Freire. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/44597>. Acesso em: 2 jun. 2025.

SÍVERES, Luiz. *Diálogo: um processo educativo*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

SÍVERES, Luiz Carlos. Educação dialógica e pedagogia da proximidade: desafios na modernidade líquida. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 72, p. 1–20, 2018.

SÍVERES, Luiz. *Educação, ética e cuidado: fundamentos para uma práxis transformadora*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.